

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**FABÍOLA BERWANGER**

**OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS  
EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ**

**CURITIBA**

**2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM  
PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ**

**FABÍOLA BERWANGER**

**CURITIBA**

**2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM  
PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ**

**FABÍOLA BERWANGER**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

**CURITIBA**

**2011**

Catálogo na publicação  
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Berwanger, Fabíola

Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil:  
o contexto da formação de professores nas licenciaturas em  
pedagogia de Curitiba-Paraná / Fabíola Berwanger. – Curitiba,  
2011.

163 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marynelma Camargo Garanhani  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de crianças. 2. Professores de educação pré-  
escolar. 3. Educação do movimento. 4. Aprendizagem motora.  
I. Título.

CDD 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **FABÍOLA BERWANGER** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, DR<sup>a</sup> MARIELDA FERREIRA PRYJMA e DR<sup>a</sup> TÂNIA TERESINHA BRUNS ZIMER, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MARYNELMA CAMARGO GARANHANI	<i>Marynelma Camargo Garanhani</i>	APROVADA
DR <sup>a</sup> MARIELDA FERREIRA PRYJMA	<i>Marielda Ferreira Pryjma</i>	Aprovada
DR <sup>a</sup> TÂNIA TERESINHA BRUNS ZIMER	<i>Tânia Teresinha Bruns Zimer</i>	Aprovada

Curitiba, 25 de agosto de 2011.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 135428

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as pessoas e instituições que de alguma forma incentivaram e contribuíram para a realização deste estudo, em especial:

À Prefeitura Municipal de Curitiba pela licença concedida para a realização deste estudo.

Às Instituições de Ensino Superior que abriram suas portas para me receber, incluindo funcionários, coordenadores e professores formadores que participaram e colaboraram para a realização do estudo.

Às professoras Marielda Ferreira Pryjma e Tânia Teresinha Bruns Zimer pelas significativas contribuições para organização e progressos do estudo durante a banca de qualificação e às professoras Romilda Teodora Ens e Maria Rita Assis César pela disponibilidade e atenção dispensada.

Às colegas da Prefeitura Municipal de Curitiba/SME Lorena de Fátima Nadolny e Viviane Alessi, pelas inestimáveis contribuições.

Ao Grupo de Estudos em Cultura e Movimento na Educação da Criança Pequena (UFPR) pelos momentos de socialização e construção de saberes ao longo destes anos.

Ao Grupo de Estudos Educamovimento (PMC), igualmente, pelos momentos de socialização e construção de saberes ao longo destes anos e por contribuírem para minha formação profissional, como professora e também formadora.

À Professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani, pela sabedoria dispensada na orientação deste estudo e, sobretudo, pelas contribuições inerentes a sua trajetória na pesquisa das questões que envolvem a pequena infância. Os seus estudos foram determinantes para que eu pudesse me tornar, de fato, uma pesquisadora de saberes vinculados à educação da criança pequena.

Ao meu marido André Romanholi Ianello, por seu amor, paciência, incentivo e apoio em todos os momentos.

À Família Berwanger. À mãe Maria Risolete, ao pai Moacir, ao irmão Juliano, ao irmão Guilherme e à irmã Ana Claudia, pelos infinitos saberes que me foram (e ainda são) transmitidos durante todos os momentos de minha vida.

E finalmente, agradeço e dedico este estudo ao meu filho Bernardo, fonte de inspiração, por sua compreensão e paciência nos momentos de ausência e pelo companheirismo nos momentos de estudo.

## RESUMO

A pesquisa investigou como são tratados os saberes do movimento do corpo na formação de professoras da criança pequena e, para isto, entrevistou professores formadores responsáveis por disciplinas que tratam do movimento do corpo infantil nas Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná. Para a construção de um aporte teórico sobre a formação de professores foram utilizados os estudos de Gatti e Barreto (2009), Marcelo García (1999, 2009) e Imbernón (2009); Barbosa (2009), Kramer (2002, 2006) e Oliveira-Formosinho (2002) sobre a formação das profissionais de Educação Infantil e os pressupostos de Wallon, Sayão (1997, 2000, 2002) e Garanhani (2004, 2005, 2010) sobre o movimento do corpo na Educação Infantil. O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada e para a análise fundamentou-se no estudo de Bardin (2009). Os eixos de análise foram: concepção de movimento na Educação Infantil, objetivos da disciplina, metodologia do ensino, fontes de saberes e compreensão do contexto de formação da Licenciatura em Pedagogia. A partir das particularidades dos contextos de formação investigados e das falas dos professores formadores foi possível constatar que as futuras professoras de Educação Infantil estão expostas a saberes do movimento do corpo diversificados, sendo: disciplinas com enfoques diferenciados; concepções de movimento distintas e permeadas de justificativas que não consideram as especificidades da pequena infância; objetivos variados que indicam falta de conhecimento sobre os contextos de atuação das futuras profissionais; metodologias de ensino que não relevam concepções prévias das alunas em formação; organização das disciplinas sem orientações específicas acerca das práticas pedagógicas para a criança pequena; fontes de saberes permeadas por uma diversidade de referenciais teóricos que sugerem abordagens diferenciadas nas práticas docentes; compreensão do contexto de formação limitada, pois cada formador se atém apenas aos seus próprios saberes, sem se preocupar com todo o contexto de formação inicial. Diante dessas constatações, buscou-se apoio no estudo de Roldão (2010) para concluir que professores formadores devem ter uma preocupação frequente com relação à sua prática, por meio da análise, avaliação e reorientação constante de suas ações docentes em prol de soluções e mudanças frente aos desafios enfrentados na formação de professores para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Saberes do movimento do corpo infantil.



## **ABSTRACT**

The research investigated how the body movement knowledge is dealt during the training for teacher of small kids. In order to do that, teachers responsible for the subject of infant body movement were interviewed in the degrees courses of Pedagogy in Curitiba/Paraná. To build a theoretical support about teachers training, it was used the studies of Gatti and Barreto (2009), Marcelo García (1999, 2009) and Imbernón (2009). Barbosa (2009), Kramer (2002, 2006) and Oliveira-Formosinho (2002) were used to base the study about the training of the kindergartens professionals and, Wallon, Sayão (1997, 2000, 2002) and Garanhani (2004, 2005, 2010) about the infant body movement. The instrument for data collection was the semi-structured interview and the analysis was based on Bardin's research (2009). The analysis axes were the following: movement conception on kindergarten, the objectives of this subject, teaching methodology, sources of knowledge and comprehension of the training context of the Pedagogy degree. From the specificity of each of the training contexts investigated and from the speech of the teachers, it was possible to figure out that the new teachers for kindergarten are exposed to body movement knowledge from different kinds. For instance: subjects with different approaches; distinct movement conceptions and justifications that do not consider the specificities of early childhood; goals that show lack of knowledge about the context of their field work; teaching methodologies that hide the teachers' conceptions; lack of guidelines about pedagogical practices for small kids; sources of knowledge surrounded by several theoretical resources that suggest different approaches for teaching; limited comprehension of the education context because each trainer sticks only to his/her knowledge, without concerning about the initial teaching context. With these findings, support was sought in Roldão's studies (2010) to conclude that teachers must have a frequent concern about their work by analyzing it, evaluating it and searching for constantly orientation for their teaching practices, trying to find solutions and proposing changes for the challenges they have to face during their training period for teaching kindergarten.

Key-words: Teachers' training. Kindergarten. Infant body movement knowledge.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA PRESENCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ, NO ANO DE 2009.....	30
QUADRO 2 - SABERES DOS PROFESSORES.....	57
QUADRO 3 - AS DISCIPLINAS SOBRE O MOVIMENTO CORPORAL NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ, NO ANO DE 2009.....	63
QUADRO 4 - CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS RELACIONADAS COM MOVIMENTO CORPORAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	70
QUADRO 5 - PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA “OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ”.....	85
QUADRO 6 - AS DISCIPLINAS COM FOCO NOS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ, NO ANO DE 2009.....	92
QUADRO 7 - CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ.....	99
QUADRO 8 - PANORAMA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INVESTIGADAS E MUDANÇAS OCORRIDAS ENTRE OS ANOS DE 2009 E 2011.....	100
QUADRO 9 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA “OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ”.....	103

QUADRO 10 - ANALOGIA ENTRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	115
QUADRO 11 - REFERENCIAIS TEÓRICOS UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS SOBRE O MOVIMENTO CORPORAL INFANTIL DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ.....	118

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 - ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS NA PESQUISA “OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ” ..... 95
- FIGURA 2 - SÍNTESE DE COMO SÃO TRATADOS OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA CRIANÇA PEQUENA NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ..... 139
- FIGURA 3 - EIXOS DE SABERES DO PROFESSOR FORMADOR EM SUAS RELAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE..... 147

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA.....	161
ANEXO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	162
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	163

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: A APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....</b>	<b>13</b>
1.1 Descrição do problema e sua justificativa.....	19
1.2 Delimitação e objetivo do estudo.....	28
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E MOVIMENTO CORPORAL INFANTIL.....</b>	<b>32</b>
2.1 Impasses e desafios da formação de professores.....	32
2.2 A formação de professoras para a Educação Infantil.....	51
2.3 Os saberes do movimento corporal na Educação Infantil.....	61
2.3.1 Concepções pedagógicas das práticas de movimento e a Educação Física na infância.....	61
2.3.2 A Linguagem Movimento na Educação Infantil.....	71
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS DESAFIOS DE UMA TRAJETÓRIA.....</b>	<b>82</b>
3.1 A pesquisa e os contextos investigados.....	82
3.2 A caracterização dos sujeitos e os instrumentos da pesquisa.....	93
3.3 Procedimentos da análise dos dados.....	104
<b>4 O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR FORMADOR: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL.....</b>	<b>106</b>
4.1 Concepção de movimento na Educação Infantil.....	106
4.2 As fontes de saberes.....	117
4.3 Metodologia de ensino.....	120
4.4 Objetivos da disciplina.....	127
4.5 Compreensão do contexto de formação da Licenciatura em Pedagogia.....	134
<b>5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE FUTURAS PEDAGOGAS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO: A APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Desde muito pequena acompanho e vivencio experiências que fazem parte do universo da docência. Nasci em uma família de professores. Além das brincadeiras de escolinha, bastante frequentes na infância, há muito tempo convivo com as peculiaridades dos professores da família. Com minha vó, exímia professora de corte e costura, com 40 anos de sala de aula, cheguei até a arriscar a confecção de algumas modinhas. Acompanhei boa parte dos 32 anos do trabalho docente de minha mãe, pedagoga de formação, com quem aprendi grandes lições em todas as etapas de ensino escolar. Por conseguinte, ainda na barriga, vivenciei o contexto da escola e pude participar de inúmeras festividades, eventos e ações escolares ao longo de sua carreira. Meu pai está na docência há mais de 25 anos, atualmente, é professor de cursos especializados para motoristas que atuam nas áreas de Movimentação e Operação de Produtos Perigosos (MOPP), Transporte de Passageiros e Transporte Escolar.

Minha prática docente na *Educação Infantil*<sup>1</sup> teve início há 17 anos e, nos dias hoje, contabilizo em meu currículo profissional 24 escolas diferentes. Atualmente sou professora da Rede Particular e da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, dou aulas de Educação Física para crianças de 0 a 12 anos.

Meu primeiro contato com a *criança pequena*<sup>2</sup> foi em uma pequena pré-escola, como professora de balé. Até aí eu havia decidido fazer faculdade de Dança. Havia passado no vestibular da Faculdade de Artes do Paraná (FAP, Curitiba-PR). Porém, a faculdade não atendeu minhas expectativas. Fiz até o segundo ano do curso de Dança e desisti para cursar a Licenciatura em Educação Física.

---

<sup>1</sup> A *Educação Infantil*, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), é a primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de **0 a 6 anos** em instituições comumente conhecidas como creches, pré-escolas e jardins de infância e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Atualmente, o Projeto de Lei do Senado nº 414, de 2008 (PLS 414/2008) altera a LDB 9394/96 e define a Educação Infantil como responsável por atender crianças de 0 a 5 anos. Entretanto, como alguns Estados do Brasil e muitos referenciais teóricos ainda utilizam o período de 0 a 6 anos para delimitar esta etapa de ensino, meu estudo refere-se à Educação Infantil enquanto responsável pelo atendimento de crianças com a

<sup>2</sup> Minha pesquisa utiliza as expressões *criança pequena* e *pequena infância* para se referir a criança de 0 a 6 anos, com base nos estudos de Plaisance (2004), que utiliza as expressões para se referir ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória.

Após a faculdade fui fazer uma especialização lato-sensu em Psicomotricidade na Universidade Positivo (Curitiba-PR) e na sequência em Educação Física Escolar na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na minha monografia da especialização em Educação Física Escolar (BERWANGER, 2007), busquei investigar de que forma pais e professores de duas escolas de Educação Infantil de Curitiba percebem as aulas de Educação Física. Esta investigação deu início a minha trajetória como pesquisadora sobre a educação da criança pequena e, em 2009, ingressei no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Neste contexto acadêmico, em meio a pesquisas, estudos e experiências docentes, surgiram questionamentos que me instigaram a pensar: de que forma os *saberes*<sup>3</sup> sobre o movimento se apresentam no espaço escolar infantil?

Acredito que a formação das *professoras*<sup>4</sup> da criança pequena interfere diretamente na (re)construção de suas concepções e práticas sobre a movimentação do corpo infantil e, levando em conta a grande importância que o movimento tem na pequena infância e a falta de entendimento que muitas vezes permeia o desenvolvimento de um trabalho consistente relacionado com as práticas educativas de movimento na Educação Infantil, penso ser necessário compreender como os saberes sobre a movimentação da criança se inserem no contexto da formação inicial de professoras de Educação Infantil. E para isto, considero relevante investigar como estão postos os saberes sobre o movimento do corpo infantil durante a formação destas professoras, que irão atuar no contexto de educação escolar da criança pequena.

---

<sup>3</sup> “A noção de **saber** é percebida em sentido amplo que incorpora os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser”. (TARDIF, 2008, p. 60) Utilizo a expressão **saberes** relevando o fato de que se inserem aí também as **práticas**. A partir de Tardif (2008) entendo a prática como um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, bem como, também um espaço de construção de saberes. Diante disso, entendo a relação entre os **saberes e práticas** como sendo indissociável.

<sup>4</sup> Irei utilizar o termo **professoras**, gênero feminino, não porque pretendo conceituar a profissão apenas no feminino, mas “tendo em vista que a feminização da profissão é a realidade amplamente em maior escala [...]”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43) O termo profissionais/professoras/educadoras será utilizado “tendo em vista a presença maciça das mulheres no exercício dessas funções na Educação Infantil” (CERISARA, 2002, p. 13).



Tais profissionais têm nos cursos de formação inicial disciplinas específicas vinculadas a estes saberes, que por sua vez, deveriam ser ministradas por um professor especializado na área, tido como *formador*<sup>5</sup>.

A partir das considerações de Tardif (2008), que atentam para o fato de que os saberes docentes utilizados nos cursos de formação de professores estão além de conhecimentos científicos estagnados, compreendo que os saberes atrelados as disciplinas sobre o movimento, não se limitam a conteúdos bem estruturados e dependentes de um saber especializado sobre o tema. Compreendem o conhecimento relativo à especificidade do conteúdo da disciplina, o conhecimento que orienta a organização das aulas, bem como, incorporam ainda as competências, habilidades e atitudes do formador.

Os saberes das disciplinas não podem ser compreendidos apenas como um apanhado de teorias sobre matérias específicas. Deste modo, ao afirmar que o professor formador precisa dominar determinados saberes, significa que, além do domínio acerca do conteúdo a ser ensinado, ele também precisa dominar determinados conhecimentos, atitudes, competências e habilidades que são extremamente importantes no exercício da docência.

Para Marcelo García (2009a), a conhecida sabedoria popular atesta que para ensinar, basta saber o conteúdo daquilo que se ensina. Entretanto, o autor afirma que o conhecimento da matéria não pode ser considerado um indicador de qualidade do ensino e aponta que existem outros tipos de saberes também importantes para o professor, como por exemplo, relativos ao contexto onde se ensina, a si mesmo, aos alunos, as formas de ensinar etc.

O conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes do docente. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la (MARCELO GARCÍA, 2009a, p. 119).

Diante disso, seria fundamental que houvesse coerência entre os diferentes tipos de conhecimento, pois existe uma estreita relação entre eles que interfere na

---

<sup>5</sup> São considerados formadores todos os professores de cursos de formação inicial no Ensino Médio e Superior, segundo o documento Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002). Neste estudo utilizarei a expressão **professor formador** para me referir ao profissional que promove diretamente formação inicial no Ensino Superior.

na constituição dos saberes utilizados na docência.

Os saberes abarcados na prática docente estão de certa forma integrados, são heterogêneos e, de acordo com Tardif (2008), são saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, sendo: os saberes disciplinares aqueles produzidos pelas ciências da educação, relativos aos diversos campos de conhecimento e que emergem de uma tradição cultural; os saberes curriculares aqueles definidos e selecionados pelas instituições escolares, representam os discursos, os métodos, os objetivos e conteúdos que ela categoriza e apresenta como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; os saberes profissionais aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados a formação científica ou erudita dos professores; e os saberes experienciais aqueles adquiridos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados nas experiências e conhecimento do meio (TARDIF, 2008).

Neste cenário, não tenho a pretensão de indicar quais são os saberes específicos que devem obrigatoriamente estar vinculados às disciplinas que tratam dos saberes do movimento corporal infantil, e sim, verificar e compreender como estes saberes são tratados pelo professor formador na formação inicial de professoras da Educação Infantil. Acredito que a abordagem feita pelo professor formador em sua disciplina deve ser minuciosa, pois ele detém a responsabilidade de organizar e sistematizar saberes que venham a permitir que as futuras docentes possam compreender e agir conscientemente sobre um determinado contexto educacional.

Marcelo García (2009a, p.118) reforça minha proposição quando afirma que *“a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos”*. Isso porque os saberes docentes são construídos ao longo de nossas vidas, dia após dia estabelecemos empatia com determinados saberes e antipatia por outros em função de nossas vivências. E, conseqüentemente, utilizamos em nossas ações docentes elementos presentes nos saberes com os quais obtivemos boas experiências.

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que **aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional**, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2008, p. 4, grifo meu).

Os professores formadores acabam por privilegiar os saberes que se aproximam de suas próprias convicções, de modo que, os saberes muitas vezes são postos aos futuros docentes como verdades absolutas, sem que haja qualquer relação de troca entre formadores e formandos.

Com relação a este fato Marcelo García (1999, p. 20) orienta que *“a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagens que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam”*. O que indica que o formador precisa participar, conscientemente, do processo de formação para atingir os objetivos propostos e instigar a participação ativa do sujeito em formação.

Isso significa que o professor formador não pode atuar por si só, de forma isolada, focando apenas os saberes de sua disciplina, precisa, sobretudo, ater-se a um todo que configura o Curso de Pedagogia. O curso possui uma concepção de formação que precisa ser aceita por todos os formadores que estão comprometidos com o processo formativo das futuras docentes. Cabe aos professores formadores estabelecer uma troca entre os saberes que as futuras professoras possuem e os saberes docentes específicos, referente às disciplinas curriculares, para que os conteúdos abordados não se traduzam apenas em teorias não condizentes com as realidades escolares.

O processo de formação ocorre também de acordo com as ações e experiências da futura professora durante o curso; sobretudo, é um processo que depende de elementos que devem ser organizados pelo professor formador, tendo em vista a formação das docentes. Marcelo García (1999) salienta a importância de se incidir sobre estes elementos, que são os conhecimentos, competências e disposições.

Dito isso, ressalto a necessidade de o professor formador compreender que os diferentes conhecimentos que constituem os saberes docentes sustentam a formação das futuras profissionais, bem como, o desenvolvimento de competências relativas à capacidade de acionar tais conhecimentos e de mobilizar outros, necessários à atuação profissional.

Os conhecimentos e competências a serem desenvolvidos exigem conteúdos diferenciados, normalmente articulados segundo determinadas disposições. Todavia, reitero que aprender um conceito, uma teoria, é muito diferente de aprender a exercer um trabalho, e tais disposições, por vezes não apresentam

relação com situações concretas, contextualizadas. A esse respeito Nóvoa (2003) afirma que, as disposições dos professores exigem práticas de formação que impreterivelmente devem ser realizadas na escola.

O professor formador, durante o período de formação inicial, deve levar em conta os aspectos sociais, pessoais e profissionais que são próprios do processo formativo. Deve ater-se ao fato de que a formação da futura professora é construída a partir da sua história pessoal e de uma cultura escolar vivida enquanto aluna, embutida em suas relações sociais. Esta construção é acrescida de saberes disciplinares, os quais são adquiridos na Universidade e influenciados por suas experiências profissionais. O professor formador precisa estar ciente de que a aluna, então futura professora, traz consigo (pre)conceitos construídos ao longo de sua escolarização.

Assim como desenvolvemos conhecimentos e crenças gerais acerca do ensino, dos alunos, da escola ou do professor, a matéria que ensinamos ou pretendemos ensinar não fica a margem de nossas concepções. A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos. Existem múltiplas evidências que nos mostram certos *arquétipos* que os professores em formação têm sobre a disciplina que estudam, seja ela Matemática, Linguagem ou Educação Física. Perguntas como, o que são e para que servem a Matemática, a Linguagem, a Educação Física etc., devem ser enfocadas quando pretendemos *partir do que o aluno já sabe* (MARCELO GARCÍA, 2009a, p. 118).

A formação inicial pode interferir na forma como as alunas criarão vínculos com os saberes e na maneira como construirão suas (rel)ações profissionais. Em função disso, o professor formador precisa estar comprometido com sua tarefa, considerando o ambiente de formação de forma abrangente, ou seja, para além de sua disciplina e, levando em conta que, a formação recebida pela futura professora deve estar em consonância com o tipo de educação que se espera que ela desenvolva posteriormente.

Sendo assim, neste estudo proponho uma investigação sobre **os saberes do movimento do corpo infantil no contexto de formação inicial de professoras da criança pequena.**

## 1.1 Descrição do problema e sua justificativa

A Educação Infantil vive hoje seu grande momento e representa um campo de estudos e pesquisas em constante expansão. Em meio à imensa gama de publicações sobre educação lançadas nas últimas décadas ressaltamos o crescente interesse de pesquisadores e governantes acerca das especificidades sobre a educação da criança pequena. Em consequência, nas décadas de 80 e 90, tivemos no Brasil um reconhecimento, por parte do Estado, do atendimento de crianças em Instituições de Educação Infantil.

Oliveira (2002), relata que a Educação Infantil nos últimos anos, em função de resultados de pesquisas, pressões sociais e políticas desenvolvidas internamente em diversos municípios, vêm sofrendo inúmeras alterações, traduzidas em demandas que acabaram por ser incorporadas na legislação. O próprio termo “Educação Infantil”, segundo Kuhlmann Júnior (2007), foi adotado há pouco tempo no Brasil, sendo utilizado na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) para caracterizar instituições educacionais pré-escolares com atendimento específico de crianças com idade entre 0 a 6 anos.

Todavia, apesar de ter mais de um século de história como atividade vinculada ao cuidado e educação extradomiciliar, apenas recentemente a Educação Infantil passou a apresentar-se entre os deveres do Estado, pois foi reconhecida como um direito das crianças e de suas famílias, enquanto primeira etapa da *Educação Básica*<sup>6</sup> (BRASIL, 2005).

Assim, os últimos trinta anos representam para a Educação Infantil no Brasil um momento bastante diferenciado, caracterizado por expressivas mudanças que lhe concederam relativo destaque no cenário da educação nacional.

“No que diz respeito à legislação brasileira, muitas foram as conquistas da *Educação Infantil*” (BEAUCHAMP, 2005, p. 10). Beauchamp (2005) salienta que, alguns importantes avanços conferiram maior valorização à ela, de modo que a

---

<sup>6</sup> **Educação Básica** é o termo utilizado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996), sendo formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme consta no art. 21.

criança passou a ser vista como cidadã de direitos e para Zabalza (1998), os direitos conquistados no século XX deram à infância identidade de sujeito social.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação da criança de 0 a 6 anos, que até o momento era de cunho assistencialista, como um direito do cidadão e um dever do Estado, ressaltando o seu caráter educativo. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999a) reforçaram o reconhecimento da Educação Infantil enquanto um direito a ser concedido obrigatoriamente pelo Estado.

Contudo, Rossetti-Ferreira e Silva (2000) alertam que, apesar dos progressos alcançados legalmente por meio de regulamentações, documentos oficiais e leis, ou mesmo pela produção de conhecimento voltado para o desenvolvimento infantil, de um modo geral, existe uma grande lacuna entre as conquistas legais e políticas e as práticas que são efetivadas no dia a dia das instituições.

Algumas rotinas se reproduzem de forma indefinida e são empobrecedoras. Em algumas escolas infantis as crianças ficam encostadas, sentadas no chão, sem falar, sem se mexer. O que estão fazendo? Esperando a hora de ir para o lanche, para o pátio, para a higiene. Estão sempre esperando (CAMPOS, 2009).

O distanciamento entre a teoria e prática, é condição que persiste nos sistemas educacionais da pequena infância. Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p. 107) afirmam que há uma *“desarticulação entre o discurso das equipes técnicas, as práticas dos educadores e o teor dos documentos das propostas”* e esta se constitui em um dos problemas existentes na realidade da educação institucionalizada para a pequena infância. Diante deste distanciamento, entre o que está no papel e o que de fato acontece, entendo que o surgimento de discussões, conflitos e indagações é importante, pois contribui para a reformulação de consensos presentes na área e para a superação de obstáculos em um contexto de constantes adaptações e proposições educacionais.

Conforme consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000, p. 2), a **especificidade da educação da infância**, em relação aos demais níveis de ensino, está na **indissociabilidade das ações de educar e cuidar** em todos os âmbitos de atuação; o que implica na necessidade de se construir uma identidade própria à Educação Infantil, que de fato esteja focada nas características

e interesses das crianças e suas famílias.

Pinazza (2009) reitera que não tem sido tão fácil defender as especificidades do trabalho docente na educação da infância, pois são inúmeras as incertezas que acompanham os propósitos educativos das instituições que atendem a criança pequena. Prevaecem nesse contexto pressupostos, conceitos e concepções que se confundem e favorecem a construção de conflitos entre os discursos pedagógicos, as práticas das professoras e as informações dos documentos que mobilizam as ações em prol da Educação Infantil.

O documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 2005) apresenta a grande divergência que perdura em relação às concepções que perseveram e direcionam as práticas educativas nas instituições que atendem a criança de 0 a 6 anos.

A Educação Infantil assumiu e assume ainda hoje, no âmbito de atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa forma, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas (BRASIL, 2005, p. 8).

Frente a esse cenário, que se traduz em uma diversidade de intervenções, as quais, muitas vezes são instituídas de forma impensada, limitando-se a práticas que são regidas por convicções próprias, em que as profissionais agem de acordo com esta ou aquela corrente pedagógica, é predominante a falta de intencionalidade educativa e de comprometimento docente com o atendimento dado à criança pequena.

Garanhani (2004) relata que, diante da concepção pautada no cuidar e educar, persiste um grande desafio para a Educação Infantil, sendo: o de estruturar ações pedagógicas que contemplem ao mesmo tempo os cuidados que são indispensáveis ao desenvolvimento da criança, bem como, os conhecimentos que devem estar vinculados aos seus aprendizados.

O planejamento de atuação da professora constitui uma importante dimensão de seu trabalho, de modo que as ações pedagógicas estão atreladas a importantes decisões e vinculadas à sistematização de um plano de ação. As ações pedagógicas para a Educação Infantil devem ser entendidas como práticas dotadas de intencionalidade, viabilidade e flexibilidade, fundamentadas no conhecimento sobre a criança e sua possibilidade de desenvolvimento físico, social, cultural, cognitivo,

histórico e social. De acordo com Barbosa (2009, p. 43), uma ação pedagógica é um *“ato educacional que evidencia sua intencionalidade”*.

A articulação e seleção de conteúdos e procedimentos para a Educação Infantil perpassam por uma série de dilemas que acompanham a dificuldade em se considerar a heterogeneidade presente nos modos de ser criança. Estruturar propostas pedagógicas que resultam nos encaminhamentos metodológicos das rotinas escolares me remete a pensar: para quem se organizam? A favor de quem? Como? Quando? Quem organiza? Qual o verdadeiro compromisso implícito na elaboração dos encaminhamentos pedagógicos da Educação Infantil?

Em resumo, qual seria a função da Educação Infantil?

Preparar a criança para um melhor aproveitamento na *escola primária*<sup>7</sup>. E é ótimo que prepare, sob todos os aspectos, pois nossos indicadores de aproveitamento na escola primária são obscenos. Então, se preparar, ótimo. Mas não é só isso. A infância da criança está sendo vivida neste momento, e é bom que ela seja bem vivida. Se a criança passa 8 horas por dia numa instituição de Educação Infantil, praticamente está passando a infância ali. Então precisa brincar, desenvolver-se, socializar-se, criar habilidades motoras etc. (CAMPOS, 2009, p. 14).

Campos (2009) evidencia um ponto crucial na educação de nossas crianças: muitas delas têm passado a maior parte de suas infâncias dentro de uma escola. E o que fazem essas crianças durante estes longos períodos? Que tipo de práticas são oferecidas a elas?

Se pensarmos, sobretudo nas questões educativas, relativas ao fazer pedagógico na escola, teremos ainda um desafio à parte, que diz respeito à supervalorização das funções cognitivas. Campos (2009, p. 12) atenta para o fato de que as crianças são seres integrados e que a *“ênfase só no aspecto cognitivo é complicada”*; ressalta que as suas experiências estão de certa forma bastante interligadas. Outro fato refere-se às questões afetivas, as quais influenciam na aprendizagem, se a criança não estiver bem no ambiente escolar, nas suas relações, ou com sua família ela não conseguirá desenvolver-se em outras áreas, conforme orienta Campos (2009).

A criança é um sujeito que sente, pensa, age e se manifesta de forma muito peculiar, que surpreende por sua criatividade e por sua maneira de questionar e

---

<sup>7</sup> *Escola primária* era a denominação atribuída ao ensino dos quatro primeiros anos de escolaridade, então denominados ensino primário. Atualmente corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos.



compreender o mundo. Ao reduzir suas possibilidades de aprendizagem aos aspectos cognitivos estaremos limitando e cerceando suas possibilidades de agir e interagir com o meio em que está inserida.

O aspecto cognitivo no trabalho com a Educação Infantil não deve ser privilegiado em detrimento das outras dimensões que participam da constituição do sujeito-criança, não podemos “*reduzir a educação ao ensino*” (ROCHA, 2001, p.32). É necessário pensar na educação da criança pequena dentro de uma perspectiva que garanta o seu direito de brincar, na busca de um desenvolvimento integral e não simplesmente da inteligência (KHULMANN JÚNIOR, 2007).

Consta nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, presentes no documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 2005, p. 17), que “*o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades [...]*”. Assim, preocupada com um olhar que contemple a criança em sua totalidade, percebida como um sujeito de múltiplas dimensões (motora, afetiva, cognitiva, estética, histórica e social), as quais promovem sua interação e sua integração com o meio, entendo ser fundamental um fazer pedagógico na educação da infância que privilegie e compreenda estas dimensões.

Estas dimensões interferem na possibilidade que a criança tem de utilizar suas diferentes linguagens para agir e interagir com o ambiente social em que está inserida. Barbosa (2009) afirma que, quando nascemos, trazemos como herança o anseio de se comunicar e se relacionar. A autora salienta que as crianças nascem com a possibilidade de construir linguagens e, que na experiência com o outro, o bebê é auxiliado a significar as situações vividas e a construir sistemas semióticos pelos quais vai se apropriando das múltiplas linguagens do seu meio.

Barbosa (2009) ressalta que durante muito tempo a linguagem foi percebida na escola apenas a partir de sua relação com a língua portuguesa, mas que atualmente existem diversos campos do conhecimento que utilizam o termo linguagem para referenciar a organização de seus sistemas de signos. Deste modo, existem outras formas de linguagem que estão presentes no mundo, mas que não estão acessíveis para um grande número de crianças.

Ocorre que algumas linguagens não são valorizadas por determinadas culturas e, além disso, muitas vezes os adultos subestimam as crianças e acabam priorizando algumas linguagens em detrimento de outras.

Barbosa considera que:

Nas crianças pequenas, as linguagens são aprendidas nas ações materiais e simbólicas significativas. São as ações corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, e entre adultos e adultos, propiciadas através de ações como correr, falar, chorar, cantar ou ainda atividades mais integradas com a presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos, de maquiagens e de outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para produção de significados (BARBOSA, 2009, p. 85).

Neste cenário, destaco o estudo de Garanhani (2005), que apresenta considerações sobre pesquisas e documentos que trazem orientações curriculares para a Educação Infantil em diferentes países. A autora identifica a existência de grande preocupação com a estruturação de ambientes educativos voltados para o desenvolvimento e para a aprendizagem infantil. Estes ambientes por sua vez, se organizam tendo em vista ações pedagógicas que buscam desenvolver as diferentes linguagens da criança.

Já o documento “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2008, v. 1) traz referências sobre as linguagens da criança e enfatiza que, antes de utilizarem a forma verbal para se expressarem, as crianças fazem uso de outras linguagens para interagir com o meio, como a linguagem corporal, musical, plástica, entre outras.

Sentir, perceber, explorar, vivenciar, experimentar, observar, inventar, provar etc. compreendem algumas situações que mobilizam a descoberta do mundo por parte da criança. Corporalmente ela pode integrar-se ao conhecimento que está vinculado à sua cultura, não somente como reprodutora desta cultura, colocando-se a mercê de aprendizados pré-concebidos, mas acima de tudo, como produtora de cultura.

É preciso considerar que as crianças interferem na produção cultural de uma sociedade, e que possuem a “*capacidade de [...] constituírem culturas não redutíveis totalmente à cultura dos adultos*” (SARMENTO, 2004, p.20). Assim, as crianças são influenciadas pelas características da cultura adulta, pelo que é produzido e inventado especialmente para ela, mas diante de seus olhos, permanecem especificidades e características que mantêm estreita relação com elementos próprios da infância.

Seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas da interação com o mundo dos adultos. Esta interação não apenas é contínua e produtora de formas de controle dos adultos sobre as crianças, como se expressa na utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos das crianças, a partir dos elementos característicos das culturas infantis (SARMENTO, 2004, p.24).

Instigar a utilização das múltiplas linguagens na pequena infância significa então, permitir que a criança se aproprie de significados e interpretações diversas, de modo que possa internalizar o mundo a que ela pertence e exteriorizar suas percepções, ampliando significativamente sua capacidade de relação, de comunicação e expressão.

A criança comunica e expressa conhecimentos, emoções, sentimentos e desejos por meio de múltiplas linguagens. Dentre essas linguagens, destacamos o movimento do corpo, que propicia conhecimento de mundo, a expressão do pensamento da criança, as suas ações e as relações com pessoas e objetos (CURITIBA, PMC, 2009, p. 5).

Em vista a atual organização e compreensão embutida nas práticas que delineiam o sistema escolar da Educação Infantil é extremamente relevante articular elementos que vislumbrem a participação do corpo na escola, contextualizando o pensar e o fazer cotidiano, enaltecendo o movimento da criança e suas possibilidades enquanto linguagem (LIMA, 2003).

Acima de tudo, a criança precisa ser compreendida em sua totalidade, pois não é possível separar a dimensão motora, das outras dimensões, como por exemplo, afetiva e cognitiva.

Galvão (1996), ao analisar os pressupostos dos estudos de Wallon salienta que, é necessário perceber a criança de forma integral, sem que para isso seja necessário isolar uma dimensão de seu desenvolvimento.

Os estudos de Wallon pautam-se na observação do indivíduo de forma completa e concreta, a partir de uma visão integrada do desenvolvimento infantil, que coloca a dimensão afetiva, cognitiva e motora num mesmo plano de importância. Assim, o movimento ocupa lugar de relevância como uma das principais formas de comunicação da criança com o ambiente externo (MAHONEY, 2006).

Dentre as linguagens, destaco então a importância que a *linguagem movimento*<sup>8</sup> possui para o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos e considero pertinente refletir sobre algumas questões.

Como estão organizadas as práticas de movimento corporal nas Instituições de Educação Infantil? A preocupação com o movimento corporal infantil é inerente às ações educativas desenvolvidas pelas professoras no seu cotidiano? Que saberes relacionados ao movimento do corpo infantil estão materializados nos contextos educativos da pequena infância?

Alguns documentos bastante atuais apresentam em suas orientações e reflexões menções sobre o movimento do corpo infantil. O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009b, p. 13), destaca dentre os critérios que indicam ações de respeito para com a criança: “*Nossas crianças tem direito ao movimento em espaços amplos*”.

Os “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2008, v. 1 p. 19) trazem a seguinte recomendação: “*As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre*”. E o mesmo documento, enfatiza que:

Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil:

12 Tendo como função garantir o bem estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil:

12.7 Organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plásticas, verbal, musical, escrita, virtual).

12.12 Intervêm para assegurar que bebês e crianças possam movimentar-se em espaços amplos diariamente. (BRASIL, 2008, v. 2 p. 38-40)

Levando em conta que o movimento do corpo é parte integrante das ações que integram o cuidado e a educação da criança pequena, penso ser necessário

---

<sup>8</sup> Barbosa (2009) afirma que “*as linguagens nos permitem compreender o mundo e produzir mundos: expressar sensações, ideias, sentimentos e compartilhar produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva*” (BARBOSA, 2009, p. 86). Considerando que o movimento está associado à capacidade de expressão, de interação e produção de ações, como uma das formas que o ser humano utiliza para representar a realidade, entendo que o movimento de fato se constitui em uma linguagem da criança.

investigar a formação inicial das professoras que irão trabalhar com a pequena infância, em busca de maior compreensão acerca dos saberes que influenciarão o planejamento das práticas educativas de movimento na rotina das crianças. Que saberes garantem com que seja desenvolvido um trabalho que de fato “*valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional*” (GARANHANI, 2008, p.128).

Os documentos defendem a movimentação da criança em espaços amplos, porém, é preciso que haja intencionalidade, mesmo nas práticas de movimento em que as crianças são livres para se movimentarem como quiserem. O movimento precisa ser percebido para além dos horários livres de parque ou recreio. Assim, no contexto da Instituição de Educação Infantil, interesse-me em compreender como são tratados os saberes envolvidos na formação das profissionais que atuarão com a criança pequena e, que por sua vez, poderão orientar as práticas educativas de movimento nas Instituições de Educação Infantil. Diante destas considerações, minha pesquisa propõe como questionamento:

**Como são tratados os saberes do movimento do corpo na formação inicial de professoras da criança pequena?**

A qualificação da profissional da Educação Infantil representa um dos assuntos mais debatidos quando estão em pauta as temáticas referentes ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos (ROSSETTI-FERREIRA; SILVA, 2000, p. 4) e, algumas considerações postuladas por Galvão (1996); Sayão (2000, 2002); Filgueiras (2002); Garanhani (2004, 2005); Simão (2005); Richter (2006); Basei (2008); Uchôga e Prodócimo (2008); Iza e Mello (2009), ressaltam a existência de incompreensões e dificuldades apresentadas sobre às práticas educativas de movimento da criança pequena no contexto educativo em questão. Destacam obstáculos encontrados por professoras de Educação Infantil durante a sistematização, desenvolvimento, orientação e justificativa das atividades que envolvem o corpo em movimento e apontam, sobretudo, a necessidade de se aprofundar discussões relativas à formação inicial dos profissionais envolvidos com a educação da pequena infância. Relatam ainda a necessidade de compreender como se dá a construção de um repertório específico de saberes relativos à dimensão motora e de que forma se apresentam suas especificidades e participação no desenvolvimento infantil.

A partir da necessidade que as pesquisas abordam, considero relevante que a investigação esteja centrada no trabalho docente do professor formador, em função de seu grande valor e responsabilidade no processo de formação das professoras, sendo um agente que pode ser capaz de promover mudanças na educação escolar das crianças de 0 a 6 anos.

As relações que emergem no contexto que envolve docentes e múltiplos saberes, de modo algum podem ser encaradas de forma reducionista e simplificada. Tardif (2008) ressalta que, a relação dos docentes com os saberes não se limita a uma função de transmissão dos conhecimentos já estruturados, ao ponto que, a prática se constrói a partir de diferentes saberes que interferem de diversas maneiras nas ações desenvolvidas.

Tendo como apoio as considerações de Tardif (2008) e Marcelo García (1999, 2009a) acerca dos saberes docentes, busquei conhecer o contexto da formação inicial em que se insere o professor formador e direcionei meu olhar para as seguintes perguntas norteadoras:

1. Quais são as disciplinas que tratam dos saberes do movimento do corpo infantil nas Licenciaturas em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior de Curitiba-Paraná?
2. Quem é o professor formador responsável pelos saberes do movimento corporal infantil nas Licenciaturas em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior de Curitiba?
3. Como o professor formador trata os saberes do movimento na formação das futuras professoras de Educação Infantil?

## **1.2 Delimitação e objetivo do estudo**

A investigação se debruçou sobre o cenário da formação inicial de professoras de Educação Infantil e o trabalho do professor formador. Em particular, focou a organização da atividade docente do formador frente às informações e à sistematização dos saberes do movimento do corpo infantil na formação das futuras docentes de criança pequena. Direcionei minha atenção à temática que abrange a profissionalidade docente, que de acordo com Tardif (2008), profissionalidade ou

profissionalismo docente tem relação com as características e particularidades inerentes à profissão.

Para isto, fui às Licenciaturas em Pedagogia, tendo em vista que *“são cursos que têm como eixo principal a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil”* (GATTI; NUNES, 2009, p. 1).

A formação das professoras representa atualmente um desafio para o atendimento de crianças da Educação Infantil. Kuhlmann Júnior (2007) salienta que os Cursos de Pedagogia têm destinado maior parte de seu tempo à formação de profissionais para este nível de ensino, mas que ainda precisam ser melhorados; considera que há muita diversificação no que cada instituição oferece para as futuras profissionais em termos de formação.

Assim, o trabalho docente do professor formador nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia é extremamente importante na formação da futura professora, que desenvolve sua profissionalidade docente e conforme Gatti (2009), esta se dá a partir de elementos presentes em diversos contextos, dentre eles a graduação. O formador pode ser capaz de interferir e transformar o trabalho pedagógico que será desenvolvido pela profissional, que concebe, organiza e desenvolve ações educativas para a Educação Infantil.

Sendo assim, esta pesquisa tem o objetivo **de compreender como são tratados os saberes do movimento do corpo na formação inicial de professoras da criança pequena.**

Pensar na formação inicial das professoras, no professor formador e conseqüentemente, nos saberes que fundamentam as disciplinas e se refletem em ações pedagógicas, faz-se importante para que seja possível compreender o trabalho educativo com o movimento do corpo que está posto para a escola da pequena infância; possibilitando ainda, que se possa (re)pensar a orientação e a formação inicial para a Educação Infantil.

Para isto, foi necessário conhecer as particularidades que envolvem a complexidade do trabalho dos professores formadores vinculados às disciplinas que tratam do movimento corporal e constituem o currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior de Curitiba (IES), organizadas de forma didática no Quadro 1.

UFPR	Universidade Federal do Paraná
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
FALEC	Faculdade Doutor Leocádio José Correia
FARESC	Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba
FAE	Centro Universitário Franciscano do Paraná
FACIMOD	Faculdade Modelo
UP	Universidade Positivo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
FAESP	Faculdade Anchieta
FACEL	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
UNIBRASIL	Faculdades Integradas do Brasil
UNIANDRADE	Centro Universitário Campos de Andrade
ISE SION	Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion
OPET	Faculdades Opet
COSJISUP	Instituto Superior de Educação Padre João Bagozzi
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FIES	Faculdades Integradas Espírita
UNIEXP	Unidade de Ensino Superior Expoente

QUADRO 1 - AS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA PRESENCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ, NO ANO DE 2009

FONTE: A autora (2011)

No Quadro 1 é possível visualizar as 18 Instituições de Ensino Superior de Curitiba que possuíam cursos de Pedagogia presencial com turmas em funcionamento no ano de 2009, as quais representam o campo investigado. A escolha dos cursos existentes na cidade de Curitiba se deu porque, além do meu campo de trabalho e estudo se desenvolver nesta cidade, existe um trabalho de pesquisa e extensão bastante criterioso sendo desenvolvido junto às profissionais que atuam nas Unidades de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), e, que focaliza questões relativas aos saberes sobre o movimento do corpo infantil.



Considero relevante contribuir com os estudos realizados uma vez que atuo como docente da entidade em questão<sup>9</sup>.

Vale assinalar que a formação dos profissionais representa um aspecto que está diretamente relacionado com a qualidade da prática docente na Educação Infantil. Deste modo, o estudo contribui no sentido de aprofundar e disseminar discussões sobre um tema que merece expressivo destaque, a fim de encontrar subsídios necessários para que se delimitem estratégias realmente comprometidas com as questões específicas da educação da infância, que contemplem as particularidades e reais necessidades da criança e, conseqüentemente, subsidiem o trabalho docente que envolve o desenvolvimento de práticas educativas do movimento corporal infantil.

---

<sup>9</sup> O trabalho de pesquisa e extensão envolve ações de formação continuada e formação em contexto a partir de uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná e o Departamento de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba. Dentre elas, destaco o Projeto Educamovimento (ver p.151).

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E MOVIMENTO CORPORAL INFANTIL**

Este capítulo apresenta o resultado da seleção e organização de referências na área da educação, tendo em vista a investigação em torno dos saberes que permeiam os conteúdos das disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia que tratam do movimento do corpo infantil e como o professor formador trata estes saberes.

Assim, no primeiro momento do processo de revisão apresento a sistematização de leituras sobre a formação de professoras, utilizando para isso documentos e autores que relacionam o contexto escolar com elementos do processo de formação.

Na sequência, foram selecionados subsídios teóricos sobre a formação de professoras para a Educação Infantil e apresento discussões referentes ao debate que envolve a formação das profissionais para a criança pequena.

Para finalizar, a revisão focalizou estudos que tratam do movimento do corpo na pequena infância, salientando sua importância enquanto linguagem utilizada pela criança em sua relação com as dimensões do desenvolvimento infantil. Em síntese concordo com Garanhani (2004) que diz:

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido o fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob forma de ação (GARANHANI, 2004, p.22).

Destaco que, diante da riqueza de informações abarcadas durante as entrevistas realizadas com os professores formadores investigados, terei a ousadia de trazer alguns dados em meio ao referencial teórico, como forma de ilustrar e significar as considerações dos estudos apresentados.

### **2.1 Impasses e desafios da formação de professores**

Este tema engloba concepções e deliberações acerca da formação inicial de professoras. O tema apresenta aspectos presentes em importantes publicações que tratam da educação da criança pequena e de questões relativas ao

processo de formação para a docência, que por sua vez, irão me auxiliar na compreensão e reflexão acerca de concepções que configuram o cenário que envolve a formação de profissionais para a Educação Infantil. Destaco nesta apresentação os seguintes documentos: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 1999b); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2005); Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), bem como, estudos de pesquisadores, dentre eles, Kramer (1994, 2002, 2006); Garanhani (2001-2002, 2004, 2005, 2008, 2010); Campos (2002); Oliveira-Formosinho (2002); André (2008); Tardif (2008); Gatti (2009); Marcelo García (1999, 2009a, 2009b) e Imbernón (2009), também preocupados e atentos aos rumos que a discussão em torno da formação de professores tem tomado.

As proposições teóricas e os referenciais legais que trazem informações sobre questões voltadas para a formação de professoras, os quais envolvem, principalmente, os processos formativos da formação inicial, são inúmeras e demonstram significativa preocupação com a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica. De fato, se pensarmos que o trabalho exercido pelos docentes das licenciaturas atinge uma imensa população escolar de múltiplas idades, a preocupação com esta temática deve ser priorizada nos interesses educacionais e políticos de um país.

O desafio da profissionalização docente relacionado com a Educação Básica vem se tornando um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da UNESCO, desde a sua criação em 1945, e a professora é realmente tida como elemento capaz de assegurar uma educação de qualidade para todos, seja em relação ao desenvolvimento cognitivo, quanto em relação à dimensão humanista e ética desta profissão (GATTI; BARRETTO, 2009).

Tardif e Lessard (2005) consideram as professoras, em virtude de seu número e da função que realizam, um dos mais importantes grupos ocupacionais e um dos principais elementos da economia das sociedades modernas. Destarte, é fundamental fortalecer as discussões acerca da formação de professoras e, sobretudo, preocupar-se com os fazeres pedagógicos que estão no exterior da escola, no interior das Universidades, que formam futuras docentes.

Neste panorama, destaco neste estudo dois grupos distintos de docentes, que possuem esforços direcionados em prol de formações diferenciadas, com

características e objetivos próprios, voltados para diferentes sujeitos: a professora da escola, formada nas Licenciaturas em Pedagogia, que será considerada principalmente na sua condição de futura professora, visto que, o foco do estudo está direcionado para a formação inicial. O professor formador, que atua nas Licenciaturas, o qual segundo Mizukami (2005-2006), é o profissional que opera nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores, ou mesmo daqueles que já desenvolvem atividades de docência. Ambos, professor formador e futura professora, carregam consigo uma imensa responsabilidade, pois qualquer mudança que possa ocorrer na qualidade do ensino necessariamente passará pela docência, e, por conseguinte, pela formação docente.

As reformas educacionais verificadas nos últimos anos colocam a professora como elemento principal do processo de melhorias do campo educativo, e diante disso, sua formação passou a figurar como um dos temas mais importantes de um cenário de constantes transformações, gerando expectativas em torno dos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, em torno do trabalho do professor formador.

Ao comentar um relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2005, Marcelo García (2009a) enfatiza a existência de inúmeras pesquisas que apontam a qualidade das professoras e de seu ensino como um dos fatores mais relevantes para justificar o resultado dos alunos nas escolas. As professoras são importantes para interferir na aprendizagem dos alunos, para permitir progressos na qualidade da educação que as escolas promovem; as professoras são importantes *“como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento”* (MARCELO GARCÍA, 2009a, p. 110).

Visto que as professoras são fundamentais, precisamos de uma formação inicial que contemple práticas capazes de garantir que estas profissionais desenvolvam suas atividades pautadas no compromisso com a aprendizagem dos alunos. Todavia, a formação de professoras é um tema cercado de improbabilidades e entraves.

Os obstáculos inerentes à formação de futuras professoras são hoje foco de pesquisas de um imenso contingente de estudiosos. Contudo, tal preocupação não é uma grande novidade, pois já há algum tempo este assunto tem mobilizado discussões em busca de soluções e alternativas que venham a aprimorar as práticas de formação presentes nas instituições formativas.

No Brasil, Saviani (2009) ressalta que, a primeira menção acerca da preocupação com a formação de professoras, se fez por meio da Lei das Escolas de

Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. Neste período prevalecia a instrução de professoras através do aprender fazendo, exclusivamente por meio da prática.

A formação de professoras em cursos específicos iniciou-se no século XIX, em um período em que a escolarização era privilégio de poucos e cabia às Escolas Normais a responsabilidade de formar docentes para as primeiras letras (GATTI; BARRETO, 2009).

A esse respeito ressalto que, os aprendizados vinculados à leitura e à escrita, há tempos acompanham os objetivos a que se propõe a educação escolar. As primeiras docentes envolvidas com processos formativos eram formadas para o ensino das primeiras letras. Acredito que tal expressão era utilizada por estar vinculada a conteúdos cognitivistas e ensinamentos voltados para a alfabetização.

Com a responsabilidade de formar professoras para as escolas primárias, as Escolas Normais deveriam se nortear por coordenadas didático-pedagógicas. Entretanto, contrariando esse pressuposto, o aprendizado das docentes acabou por reduzir-se aos conhecimentos que seriam ministrados por elas na escola primária e o currículo organizou-se com base nas mesmas disciplinas das escolas de primeiras letras. Cabia as professoras apenas dominar tais conteúdos, sem que houvesse preocupação com o processo didático-metodológico que iria acompanhar a carreira docente das futuras mestras (SAVIANI, 2009).

O cenário trazido por Saviani demonstra que, os obstáculos e preocupações da atualidade são os mesmos que há muito tempo interferem na organização dos processos educativos de ensino. Pimenta (1994) ressalta no documento *“Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”*: dentre as problemáticas relativas à formação da profissional de Educação Infantil, há a influência de fatores históricos, que perseveram e interferem negativamente nas questões que envolvem a formação para a docência.

É fato que a apreensão com a formação de docentes esteve presente em diversos momentos da história da educação até alcançar a dimensão atual. Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) trouxe alterações consideráveis para a Educação Básica, podendo ser considerada um marco para os progressos relativos à formação docente. A LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) trouxe em seu conteúdo um capítulo específico intitulado “Dos Professores e Especialistas” com orientações explícitas e detalhadas

acerca das condições exigidas para o exercício da docência de 1º e 2º graus. Tanuri (2000, p. 80) salienta que “a Lei adotou, pela primeira vez um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores”.

Desse modo, a LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) pode ser considerada uma referência no que tange o processo da formação das professoras, bem como, sinaliza a existência de preocupações com o tipo de educação preconizada para os espaços escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 23 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) veio, posteriormente, para aflorar a onda de debates sobre a formação de professoras, bem como, instaurar mudanças bastante relevantes.

Há uma importante determinação apresentada pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), apontada por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), que se refere à exigência de nível superior para professoras da Educação Básica, mesmo ainda admitindo formação em nível médio de magistério para a Educação Infantil e séries iniciais, como dispõe o artigo 62:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Tal deliberação se traduz em um grande avanço para a educação, porém, não chegou a representar solução para as diversas limitações que tem acompanhado o modelo vigente de formação para o exercício da docência. Dentre elas, a escassez de reflexões e investigações direcionadas ao profissional que tem que dar conta da tarefa de formar as futuras professoras das escolas de nosso País.

Tendo em vista a herança histórica que compromete a organização escolar, os processos formativos e a busca constante pela qualidade na educação, considero oportuno indagar: quem é a professora? O que se espera dela?

A professora é uma profissional que influencia substancialmente a elaboração da subjetividade de seus alunos como pessoas e cidadãos. Detém certa autoridade, que se reflete em uma grande responsabilidade, pois está relacionada com o fato de possuírem determinados conhecimentos que serão explorados. No interior da escola atua diretamente com as relações humanas, de modo que seu envolvimento pessoal se

traduz em um conjunto de interações sociais determinantes para as situações de aprendizagem a para o sucesso escolar dos alunos. (BRASIL, 2002)

A professora de Educação Infantil tem um papel sócio educativo que complementa a ação da família da criança de 0 a 6 anos conforme o documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 2005) e a sua prática pedagógica deve levar em conta os saberes produzidos diariamente por todos aqueles envolvidos com o contexto escolar: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais.

Em relação as atribuições do professor para a criança pequena, o documento “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2008) traz um exemplo bastante concreto de ações de cuidado e educação, inerentes ao princípio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar que rege a Educação Infantil. Ao professor cabe *“valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras propostas cotidianas”* (BRASIL, 2008, p.28).

*“A função do professor é garantir o bem estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças [...]”* (BRASIL, 2008, p. 39) Em conformidade com a LDB 9394/96, artigos 1, 2 e 13, os “Referencias para Formação de Professores” (BRASIL, 2002) apresentam algumas funções atribuídas à todo professor e destacam o fato de que o seu trabalho está além da docência, pois está sujeito a:

- Participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
- Zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
- Criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
- Conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento;
- Gerir os trabalhos de classe;
- Propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
- Participar da comunidade profissional; (BRASIL, 2002, p. 81)

Acredito que a professora influencia diretamente na formação da criança e seu papel não se reduz apenas à transmissão de conteúdos vinculados ao desenvolvimento cognitivo, de modo que o processo educativo o conecta às dimensões pessoais, motoras e sociais, inseridas em espaços específicos.

Silva e Passos (2008, p. 4) afirmam que *“ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagações teóricas e criatividade para encarar as situações presentes nos contextos escolares”*.

As tarefas da professora vão muito além das quatro paredes que cercam seu espaço de ensino, ou mesmo, das paredes da escola, pois se traduz em uma atividade que está vinculada a um contexto amplo, que engloba diversos profissionais e elementos.

Para Lüdke e Boing (2004) a professora tem estreita relação com a cultura e é a sua fiel depositária. Assim, sendo uma intelectual, ela é capaz de estabelecer ligações entre a cultura e os variados saberes do mundo; pode compreender como se processam, suas inúmeras percepções e interpretações, situando os alunos dentro de um contexto sócio-histórico.

Existe uma grande complexidade atrelada às ações da professora, que diz respeito ao seu trabalho docente. Sua atuação não pode ser vista de forma isolada e reducionista, enquanto fazer pedagógico restrito às salas de aula, mas também deve ser considerada pelo fato de ela ser membro da equipe pedagógica, envolvida com a organização do projeto educativo da escola e com a comunidade educacional, pelo compartilhamento de suas atitudes.

Definir de forma explícita quem é a professora e qual seu papel no espaço educativo é uma tarefa extremamente complexa, e não tenho a pretensão de fazê-lo, porque seria preciso conhecer e analisar cada atuação profissional de forma extremamente minuciosa. O consenso ao que me parece, está em se afirmar que o trabalho educacional da professora é sempre contextual e singular. Ela deve garantir que seus alunos estejam expostos a situações de cuidado e aprendizagem que estimulem o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Diante disso me pergunto, o que se faz necessário para que o trabalho docente da professora se construa em consonância com os ideários de um bom trabalho no ensino escolar?

A realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, frequentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e nem sempre possibilitam soluções *a priori*. O que se tem, muitas vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exigem soluções particulares. O êxito profissional do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa. Toda essa complexidade diz respeito ao seu trabalho como docente (BRASIL, 2002, p. 59).

A professora tem para si tarefas diárias nem sempre previsíveis e lineares, conforme as considerações apresentadas, o seu êxito está diretamente ligado às suas ações diante de desafios e condições de trabalho. Será que sua formação está de fato



comprometida com as complexas situações e desafios inerentes ao ser professora?

A atuação da professora, ao mesmo tempo coletiva e pessoal, deve levar em conta seu desenvolvimento como pessoa, como profissional e como cidadão. Tais dimensões devem estar presentes nos objetivos da formação, na seleção de conteúdos, na escolha metodológica, na promoção de espaços e tempos de vivências diferenciados, bem como na organização institucional (BRASIL, 2002).

O trabalho do professor – e, portanto, sua formação – inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja a natureza. A produção de conhecimento pedagógico exige competência para construir um discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. É isso que possibilitará, inclusive, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade (BRASIL, 2002, p. 62).

Precisamos de boas políticas para que a formação inicial das professoras lhes garanta as competências que irão necessitar ao longo de sua extensa, flexível e diversificada atuação profissional. A sociedade carece de boas professoras, que possuam uma boa prática profissional, dentro dos padrões profissionais de excelência, que *“assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender”* (MARCELO GARCÍA, 2009a, p.111).

À professora, no interior da escola, é atribuída a imensa carga de assegurar que os alunos recebam uma boa educação escolar, com qualidade, que por sua vez é exigida e determinada pelo contexto social, político e econômico. A professora deve atender às expectativas dos alunos, da comunidade, da política, das pesquisas. Diante disso, é extremamente importante refletir sobre a formação que recebe esta profissional antes de adentrar a escola. Ao criticar ou vangloriar as ações da professora, é preciso analisar a formação universitária atrelada às suas ações educativas.

Creio então ser imperativo explicitar alguns pressupostos envolvidos diretamente com o processo formativo da futura professora, ao ponto que, existem condições de formação diversas e são múltiplas as ações relacionadas com os saberes das professoras, ao quais são também provenientes de uma conjuntura de exigências e expectativas presentes na formação. Assim, direciono agora as minhas inquietações à formação inicial, a qual se constitui a base para o exercício da docência.

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Uma formação precisa indicar um processo que confie ao docente

conhecimentos, habilidades e atitudes, para formar profissionais reflexivos ou investigativos (IMBERNÓN, 2009).

O documento “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 2002) destaca que:

Formação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 2002, p. 63).

O apontamento, contudo, limita-se a destacar a disponibilidade da futura professora enquanto fator determinante para sua aprendizagem durante a formação. Indica a importância da aprendizagem constante e permanente e das condições do contexto em que o professor irá atuar, o qual deve permitir seu aprendizado contínuo. Para Imbernón (2009) a formação vai além do ensino que se pauta em uma simples atualização científica, pedagógica e didática. A professora não deve ponderar apenas a sua prática no interior da instituição e sim, considerar outros interesses, inerentes à educação, à realidade social, visando obter a emancipação das pessoas.

A esse respeito, Marcelo García reitera:

Formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27).

Vale assinalar que Marcelo García (1999) menciona a relação entre a teoria e a prática e ressalta a preocupação com uma boa intervenção do profissional no contexto para a melhoria da qualidade do ensino.

Ao referir-me à formação considero que esta pode estar voltada a processos diferenciados e abranger objetivos e delineamentos específicos. Conforme Marcelo García (1999), é um processo contínuo e permanente, porém, que envolve contextos diversificados, inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano e *“tem a ver com capacidade de formação assim como com a vontade de formação”* (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22).

Alguns relatórios internacionais atuais enfatizam a importância do papel

dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos, deste modo, ao ponderar a qualidade do ensino, é preciso necessariamente levar em conta os princípios, objetivos e suposições que estariam condicionados ao processo de formação de professores (MARCELO GARCÍA, 2009a).

Assim, pensar na formação inicial, significa vislumbrar o fato de que é preciso ampliar esforços em prol de medidas que visam melhorar a educação escolar como um todo, com vistas a um profissional que possa aprender a interpretar, a compreender e a refletir sobre a educação enquanto elemento da realidade social. É preciso levar em conta, além das especificidades relativas ao trabalho do futuro professor na escola, os propósitos da educação escolar.

A educação escolar de acordo com informações dos “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 2002) tem para si a tarefa de promover o desenvolvimento de capacidades, de modo que as pessoas possam apreender conteúdos necessários à construção de instrumentos de compreensão da realidade, participando de relações sociais cada vez mais complexas e variadas, vinculadas ao exercício da cidadania. Uma educação de qualidade estaria então condicionada ao comportamento de sujeitos capazes de solucionar desafios da realidade, intervindo de maneira consciente nas situações do dia a dia.

Ao fazer menção à educação escolar, ressalto também que, as formas de se perceber a criança no contexto educacional vêm se modificando e, cada vez mais, emergem mudanças que traduzem uma nova concepção de criança.

De acordo com a publicação “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação” (BRASIL, 2005, p. 8), a criança pequena passa a ser percebida como *“criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido”*. Essa nova percepção traz, conseqüentemente, modificações nas funções e responsabilidades educativas do trabalho pedagógico desenvolvido pelas profissionais da Educação Infantil, o que me leva a buscar esse entendimento acerca da dimensão que permeia a formação da professora.

O documento “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 2002) informa que a formação de que dispõe nossas professoras não tem sido suficiente para subsidiar de forma sólida a educação escolar e permitir o desenvolvimento de atitudes, competências, habilidades e conhecimentos que permitiriam aos sujeitos a plena participação social na sociedade. Observo, no entanto, que o documento pouco

esclarece sobre a participação dos docentes universitários nas possibilidades de mudança relativas a melhoria da qualidade da formação das professoras de nossas escolas ou sobre o aprimoramento das práticas formativas.

Segundo a Professora Ana (sujeito desta pesquisa), o Curso de Pedagogia:

[...] é muito centrado na questão dos métodos do processo ensino aprendizagem, de como você pode obter o alcance da alfabetização. Por exemplo, nas séries iniciais, por mais que você tente fugir de uma estrutura que a gente possa chamar de tradicional, há ainda resquícios disso (Entrevista Professora Ana, 2011).

Diante dessa afirmação, entendo que, de fato, está cristalizada na formação da professora a preocupação com a alfabetização dos alunos, com os aspectos cognitivos. E cabe aos formadores se darem conta de quão importante é seu trabalho, no sentido de permitir que sejam instauradas mudanças perante estas questões.

Muitas pesquisas, documentos e publicações enfatizam a precariedade com que são formadas as professoras que lecionam em nossas escolas, indicando frequentemente a falta de mudanças nas metodologias utilizadas no Ensino Superior, que se resumem a transmitir saberes mediante a utilização de receitas e intervenções que não levam em conta o meio, a instituição, a comunidade etc.

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de Pedagogia, não tem mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base de conhecimentos (GATTI, 2009, p. 95).

Acredito que existe pouca preocupação com o modo com que são transmitidos os conteúdos que sustentam a base de conhecimentos que chega até as professoras durante sua formação inicial. São constantes as críticas acerca do trabalho desenvolvido pelas professoras, tendo em vista suas condutas e ações e, diante disso, penso ser necessário refletir especialmente sobre os contextos formativos que formam essas profissionais. Que processo de formação se faz necessário para que as professoras possam iniciar suas carreiras docentes preparadas para intervir de maneira consciente ante aos diferentes contextos escolares que encontrarão?

Perante esse questionamento, ressalto um trecho da entrevista, bastante pertinente, da Professora Ariana:

Meu principal objetivo [...] é que elas tenham total consciência que, na verdade quando a gente fala de formação humana, a gente está trabalhando dentro de uma tríade de: movimento, emoção e cognição, e, sem um desses pilares, alguma parte da formação não vai dar certo (Entrevista Professora Ariana, 2011).

Imbernón (2009) acredita que o tipo de formação inicial que as professoras recebem não oferece apresto suficiente para que seja possível a utilização de novas metodologias, ou mesmo métodos desenvolvidos teoricamente nas práticas de sala de aula. O autor reitera que, **“essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidas como processos usuais da profissão”** (IMBERNÓN, 2009, p. 41, grifo meu). Segundo Imbernón (2009), na formação inicial a futura professora possivelmente sedimenta uma série de posturas que a acompanharão posteriormente em seu desenvolvimento profissional. A fala das professoras Anelise e Ana, entrevistadas nesta pesquisa, reafirmam estas considerações:

Eu acho que esta disciplina ajuda as alunas a mudarem a concepção de movimento, entender o valor do movimento e a importância do movimento para a formação da criança (Entrevista Professora Anelise, 2011).

Uma questão interessante é os professores perceberem que a Educação Física pode ser muito diferente daquela que elas tiveram na escola (Entrevista Professora Ana, 2011).

É difícil dimensionar exatamente o quanto a formação inicial influencia os comportamentos das futuras professoras, mas as falas me remetem a compreender que a formação inicial, possivelmente, interfere nas concepções e, por conseguinte, nas ações posteriores das profissionais que irão atuar na Educação Infantil. A profissional acaba por criar vínculos com determinados comportamentos que são postos no processo de formação.

Entretanto, esses comportamentos não podem ser entendidos como exclusivamente decorrentes dos saberes que o processo formativo estabelece. Para Formosinho (2002), dentre as especificidades relativas à formação de professoras, está o fato de que a docência como profissão aprende-se através do papel de aluno, ou seja, desde que entramos na escola, através da observação dos comportamentos de nossas professoras.

Quando chega à escola, aponta Tardif (2008), a professora já vivenciou seu espaço de trabalho, antes mesmo de começar a trabalhar, por aproximadamente 16 anos. O autor menciona que as futuras professoras passam da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a propósito do ensino. O que denota que o período de escolarização anterior a profissionalização não pode ser ignorado na formação inicial.

Frente a essas considerações apresento a fala do Professor Adilson (formador investigado) como exemplo. Ele considera muito importante trabalhar o contraponto entre a concepção que as alunas possuem acerca do movimento e as diferentes formas de como ele pode ser trabalhado.

Eu acho que a geração não tão novíssima, tem uma idéia muito errada da educação física, com resquícios daquela educação física militarista, do tem que fazer, tem que ser assim, e tem que ser atleta. Eu falo que educação física não é para atleta, você pode ser atleta, mas não na aula. O atleta é formado no clube. Na escola você pode falar, vai treinar, mas a educação física é para todo mundo. E até um tempo atrás não era. E eu trabalho bem isso, esse contraponto com elas: a educação física que elas tiveram e que elas podem dar, como ela pode ser. [...] Isso é uma coisa que eu trabalho bastante com elas, traga o que você tem e vamos ver, daqui um semestre, a gente vai avaliar, o que você tinha e o que você viu, então acho isso bem importante (Entrevista Professor Adilson, 2011).

Marcelo García (2009a), ao referir-se sobre as pesquisas sobre formação inicial, comenta ainda que, as futuras professoras não são “vasos vazios” quando chegam às instituições de formação inicial docente, já possuem *“crenças e ideias já formadas sobre aprender e ensinar”* (Marcelo García, 2009a, p. 116). Essa afirmação pode ser evidenciada com a fala do Professor Alex (formador investigado):

Eu gosto de chamar de anamnese, eu vou fazendo uma anamnese com elas, e vou conhecendo elas. E já percebi, que não é diferente de outros anos, que meu maior desafio é quebrar alguns paradigmas que elas tem, alguns pré-conceitos com a educação física [...] (Entrevista Professor Alex, 2011).

As crenças, no entanto, não podem ser confundidas com conhecimentos, elas diferem do conhecimento no sentido de que, o conhecimento sobre um assunto não se assemelha ao sentimento que possamos ter sobre ele, conforme comenta Pajares (1992).

A partir dessa distinção, as pesquisas vêm mostrando que os professores entram no programa de formação com crenças pessoais acerca do ensino. Com imagens de bom professor, imagens de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino (PAJARES, 1992 apud MARCELO GARCÍA, 2009a, p. 117).

Durante a formação inicial, a futura professora confronta a prática docente experienciada em disciplinas com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores formadores sugerem de forma teórica. Ocorre diante disso um processo de avaliação e julgamento permanente, que envolve a coerência entre o feito e o dito, que é específica da formação de professoras (FORMOSINHO, 2002).

Formosinho (2002) salienta que existem consequências inerentes a esse confronto. Ocorre que a primeira etapa da formação prática das futuras professoras é representada pelo desempenho do ofício de aluno, visto que, os futuros docentes possuem em sua trajetória discente uma aprendizagem em que se constroem teorias e representações acerca do que é ser professor. A segunda etapa da formação prática por sua vez, constitui-se pela *“própria prática docente dos seus formadores universitários”* (FORMOSINHO, 2002, p. 173).

Diferentemente de outras profissões, o aluno pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas. O que fazer diante disso? Que expectativas suscita a formação inicial? O que esperar dos formadores de professores? A formação inicial constitui-se em período cercado de especificidades, dotado de exigências e com um compromisso de formar profissionais para o exercício da docência. Tal processo formativo representa a possibilidade da futura docente construir-se a partir de modelos que reforçam práticas excludentes ou formar-se a partir de conhecimentos que possibilitem com que exerça sua profissão de modo a assegurar uma educação de qualidade, pautada no compromisso social e político que todo ato educativo implica.

Segundo consta no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) a formação inicial precisa superar a histórica dicotomia entre a teoria e a prática e o distanciamento existente entre a formação pedagógica e a formação no campo de conhecimentos específicos a serem trabalhados na escola.

De acordo com o documento citado, os cursos de formação devem obedecer a determinados princípios: sólida formação teórica em conteúdos específicos que constituem o currículo da Educação Básica; contato com a realidade escolar em todo o período do processo formativo, com vistas à integração da teoria com a prática; a utilização da pesquisa como princípio formativo.

A proximidade entre a realidade e o saber se faz necessária, pois pode contribuir para reformular conceitos cristalizados e romper com um cenário que se reproduz continuamente na escola, em que o professor se depara com alunos bastante diferentes daqueles preconizados durante sua formação. Imbernón (2009, p. 76) afirma que *“a formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola)”*.

Assim, os formadores devem possuir conhecimento sobre as questões envolvidas diretamente com as áreas que irá ensinar na instituição em que atuam, bem como, dominar conhecimentos que fazem parte da realidade específica das escolas.

No entanto, alguns formadores durante sua trajetória profissional não tiveram contato com os contextos escolares que constituem o foco principal de suas disciplinas, como é possível observar pela fala dos Professores Alex e Altair, ao serem questionados durante as entrevistas, sobre o fato de terem trabalhado ou não na Educação Infantil.

Não. Eu literalmente só trabalhei com quinta a oitava série, nunca dei aula no ensino médio, nem no fundamental primeira parte, nem na Educação Infantil. Logo que me formei fiz concurso [...] entrei e era específico para quinta a oitava a série (Entrevista Professor Altair, 2011).

Não. Eu nunca fui professor. Eu trabalhei como estagiário, trabalhei, e trabalho ainda com a educação não formal. [...] Com a educação formal eu nunca trabalhei depois de formado (Entrevista Professor Alex, 2011).

Isso não significa que o formador precisa ter atuado durante anos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ou que ele precise necessariamente estar atuando no presente momento, mas indica que, **ele precisa organizar a disciplina que está sob sua responsabilidade no Curso e as ações formativas inerentes a ela, de modo que seja possível inserir-se nos contextos educacionais, tendo em vista contextualizar o conteúdo e, sobretudo, para aproximar as alunas das realidades escolares.**

Romper com estas representações, colocar o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão desde o início do curso, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação inicial dos que ingressam na profissão (BRASIL, 2002, p. 68).

Não há dúvidas de que a professora tem um papel extremamente importante no contexto educativo/formativo, e que existem outros sujeitos que interatuam entre si e são igualmente respeitáveis no enfrentamento dos desafios que concernem a qualidade da Educação Básica. Dentre os quais, aponto o professor formador.

Ao se limitarem a refletir apenas sobre a importância e incumbências relativas a figura da professora, as pesquisas podem vir a *“reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso escolar”* (ANDRÉ, 2010, p. 177).



Saliento, então, a necessidade de refletir e instigar discussões a respeito do trabalho, atribuições e atitudes inerentes ao professor formador, que precisa estar consciente de que sua atuação pode ser uma referência para as ações que serão desenvolvidas pelos futuros professores. Dito isso, trago o relato do Professor Alfredo (formador investigado), que ratifica essa afirmação por meio da fala das futuras professoras.

A maioria tem aversão à Educação Física. E elas não entendem a disciplina, como uma disciplina universalizada, que ela abre proposta para todas as áreas de conhecimento. **Então, a partir do momento que eu começo a passar isso para elas, muitas descobrem a Educação Física, e elas dizem: Ah, eu não sabia que era isso! Eu não entendia que era isso Professor. Nossa! Como é rico, dá para trabalhar muita coisa** (Entrevista Professor Alfredo, 2011).

A formação inicial deve reconhecer que as professoras são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício, afirma Tardif (2008). Reconhecer também que sua prática não se constitui apenas em um momento de aplicação de saberes definidos por outros, mas representa um espaço de produção, de mudança e mobilização de saberes. As futuras professoras devem estar preparadas para abarcar as mudanças que emergem nos diferentes campos, para serem compreensivas e acessíveis diante de concepções diversificadas, aptas a realizar ações que correspondam às necessidades dos alunos em cada tempo e contexto.

O trabalho desenvolvido pela Professora Amanda (formadora investigada) traz um pouco dessa preocupação como é possível perceber na sua fala:

A organização da disciplina é partindo do que a criança traz, do contexto, das características das crianças, do contexto que elas trazem (alunas em formação), aí um pouco da história de vida das professoras (alunas em formação) que já estão trabalhando, a região em que elas estão atuando, o que elas têm, desde espaço físico e material e daí o embasamento mais teórico [...] (Entrevista Professora Amanda, 2011).

A formação inicial tem o compromisso de **formar futuras profissionais da educação**, que, posteriormente, também terão para si um compromisso, o de formar as crianças no contexto escolar. **Sendo assim, o professor formador que atua no Ensino Superior, responsável pela formação de professoras, precisa ter consciência de que está formando futuras formadoras.** Gatti (2009) salienta que a formação de quem vai formar *“torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos”* (Gatti, 2009, p.90).

Silva e Passos (2008) afirmam que a qualidade da formação dos professores da Educação Básica depende essencialmente do trabalho dos professores formadores que atuam nas licenciaturas.

A esse respeito entendo que o trabalho desenvolvido pelos professores formadores possui uma dimensão que vai muito além das avaliações universitárias, pois se insere em ambientes específicos de aprendizagem, que por sua vez, apresentam obstáculos bastante peculiares que põe a prova a sensibilidade e a astúcia do professor.

O formador de professoras tem uma função de mediador que se traduz na possibilidade de propiciar às futuras docentes determinados saberes para que se apropriem dele e o utilizem em um contexto específico com um intento de solução de ocorrências práticas. O professor formador não se enquadra nos moldes de um profissional infalível, capaz de indicar soluções únicas e similares para determinados obstáculos; deve auxiliar no diagnóstico de entraves que as professoras venham a apresentar, de modo que cada uma torne-se capaz de buscar suas próprias soluções de forma contextualizada (IMBERNÓN, 2009). A expectativa das futuras professoras em relação a aprendizagens prontas pode ser ilustrada na fala da Professora Ana, ao ser entrevistada:

Num primeiro momento os alunos acham que nesta nova metodologia da Educação Física eles vão aprender a brincar, eles acham que vão aprender como ensinar brincadeiras, como trabalhar com a dança, e depois eles vão percebendo que o caminho não é esse, que o caminho é outro. O caminho é primeiro refletir sobre esse corpo a partir das necessidades que o corpo vai demandando na escola [...]  
(Entrevista Professora Ana, 2011).

Pensar na docência enquanto profissão significa compreender que, mediante seu exercício, o saber específico da professora está a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. *“Ser um profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”* (IMBERNÓN, 2009, p. 28).

De acordo com Imbernón (2009) torna-se importante averiguar o trabalho desenvolvido pelo formador porque não só os conteúdos, mas também a forma de abordá-los se constituem em uma espécie de modelo para os futuros professores. O autor reitera que a formação inicial, deve fornecer bases para que seja possível construir um conhecimento pedagógico especializado.

Imagino que, o profissional formador se materialize por meio da estrutura da formação inicial, a qual deve permitir a análise, a experimentação e a compreensão das inúmeras circunstâncias educativas que perpassam o ser professora, e, não somente, pautar-se nas predominantes simulações dessas situações.

Apurar reflexões sobre a formação inicial torna necessário levar em conta as demandas que estão relacionadas com o exercício da profissão. De acordo com os “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 2002) quando um indivíduo inicia sua jornada formativa ele já traz consigo uma ideia prévia do que seja um professor e um bom ou mau aluno e, por vezes, o professor formador acaba por reforçar estereótipos que se baseiam em padrões idealizados.

Quando hoje se discute formação de professores, inicial ou continuada, imediatamente coloca-se a questão da formação dos formadores de professores. Como operar uma transformação radical nos cursos de habilitação e nos programas de formação em serviço se os formadores também não passarem por um processo radical de atualização inserido em programas de desenvolvimento profissional permanente? A inexistência de medidas nesse sentido acabou criando soluções paliativas que, na verdade, não solucionam (BRASIL, 2002, p. 45-46).

Grillo (2008, p. 484), observa que a atuação do professor do ensino superior precisa avançar de forma que venha a desenvolver a *“autonomia do aluno, estimular a criatividade, a cooperação, a partilha de ideias.”*

As funções do professor formador estão muito além das tarefas desenvolvidas em sala de aula, de modo que ele precisa compreender claramente quais serão as incumbências das profissionais que está formando, em que contextos elas possivelmente irão atuar.

Almeida e Hobold (2008) ressaltam que sabemos hoje muito pouco sobre o trabalho do professor formador e sobre os saberes requeridos em sua atividade docente. Todavia, as inúmeras mudanças no contexto de formação, que acabaram por gerar uma grande expectativa em torno de sua função, revelam que não podemos depreciar suas ações formativas e resumir sua função apenas à transmissão de informações.

O formador a que se refere este estudo, ou seja, o professor que atua nos cursos de Licenciatura, está condicionado à possibilidade de viabilizar transformações na formação de futuros docentes, vindo a interferir substancialmente para a estruturação de um contexto que resulte em uma educação de qualidade. A sua tarefa é complexa e cercada de imputações, uma vez que, precisa acompanhar as constantes discussões

sobre formação, realizando reflexões, revisões e análises que venham a interferir de fato no desenvolvimento das competências profissionais de suas alunas, futuras professoras.

Segundo Gatti (2009, p. 95), atualmente não são percebidos progressos quanto à formação do “*corpo de formadores de professores*” tendo em vista critérios específicos relativos às suas competências e habilidades, compreendendo-os como detentores de saberes teórico-práticos que lhes possibilitem desenvolver, criar, ampliar, os aspectos formativos particulares e condizentes com o desenvolvimento da educação escolar em suas variadas dimensões. Poucas são as publicações que se debruçam sobre o trabalho desenvolvido pelo professor formador.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006), apontam: a formação em Licenciatura em Pedagogia requer um amplo conhecimento sobre o funcionamento da escola, sua organização enquanto ambiente de promoção da educação para e na cidadania; precisa promover a pesquisa como instrumento de análise e transformações na área educacional; deve ser pautada em um repertório de conhecimentos e habilidades teórico-práticas. Tais orientações levam-me a visualizar uma enorme responsabilidade no trabalho do professor formador e assinalar mais uma vez o fato de que, os documentos se limitam a especificar incumbências relativas aos compromissos do professor na escola, esquecendo-se de que estas responsabilidades perpassam pelo trabalho desenvolvido pelo formador.

Para Imbernón (2009) a formação inicial, que confia o conhecimento profissional básico, deve possibilitar o trabalho em uma educação do futuro, o que implica na necessidade de se repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são comunicados, visto que

[...] o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de currículo oculto da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende, perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação (IMBERNÓN, 2009, p. 63).

Isso significa que não são apenas os conteúdos que devem receber atenção especial no processo formativo do futuro professor, mas também as práticas de formação, que são modeladoras de posturas profissionais posteriores e o professor formador que as desenvolve. “*As práticas educativas institucionalizadas determinam*

*em grande parte a formação de professores, e na sequência de seus alunos” (GATTI, 2009, p. 92).*

A identificação de importantes elementos vinculados à educação escolar, à função do professor, ao papel do professor formador e aos pressupostos da formação inicial, me levam a buscar neste momento considerações que possam me aproximar das especificidades da formação de profissionais para a Educação Infantil.

A seguir procuro relacionar as considerações feitas até o momento com as discussões que privilegiam os saberes e práticas envolvidos na formação da profissional de Educação Infantil e busco nos estudos de Tardif (2008), Oliveira-Formosinho (2002), Formosinho (2002), Kishimoto (2002), Kramer (2002), esclarecimentos que me aproximem de conceitos e concepções que possam contribuir para a articulação entre os discursos pedagógicos, as práticas das professoras e o teor de estudos, documentos e leis que mobilizam as ações em prol da docência em Educação Infantil.

## **2.2 A formação de professoras para a Educação Infantil**

Os últimos trinta anos foram pródigos para que o Brasil pudesse vislumbrar importantes avanços no que diz respeito à educação da criança pequena. As discussões em torno da qualidade dos serviços prestados na Educação Infantil passaram a centrar seus argumentos relevando a igualdade e a excelência das condições educativas das crianças e não apenas questões relativas ao acesso e à democratização do ensino. Com isso, a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil, as práticas educativas desenvolvidas dentro da escola e, conseqüentemente, os saberes vinculados ao fazer pedagógico das professoras começaram a ter maior visibilidade, ganhando destaque nas pesquisas e decisões político-pedagógicas vinculadas à Educação Infantil.

A preocupação com a formação de professoras não é de fato novidade no cenário educativo brasileiro. Contudo, se pensarmos na educação da pequena infância, os avanços podem ser considerados bastante recentes. Kishimoto (2002) enfatiza que a necessidade de se discutir propostas pedagógicas para a Educação Infantil emergiu no fim dos anos 70 e início dos anos 80.

Estamos diante de um momento em que emergem uma série de discussões e reflexões que questionam as concepções, os valores e as crenças ligadas à educação da pequena infância. Ainda imperam inúmeras dúvidas que dizem respeito não só à criança, seu desenvolvimento e educação, mas envolvem também, a sociedade, o Estado e as profissionais que estão inseridas no contexto da Educação Infantil.

Campos (2002) afirma que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB 9394 (BRASIL, 1996) foram em parte responsáveis por impulsionar o debate que então possibilitou a definição de um consenso acerca da necessidade de se definir de forma clara e criteriosa aspectos relacionados com a natureza educacional do trabalho realizado com a criança na faixa etária de 0 a 6 anos.

Todavia, mesmo diante de progressos significativos, voltados para um novo paradigma sobre desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, verifica-se ainda no interior das instituições de Educação Infantil um enorme distanciamento entre o teor das conquistas (regulamentações, leis, documentos oficiais) e qualidade das práticas efetivadas no cotidiano das instituições (ROSETTI-FERREIRA; SILVA, 2000).

Ao nos referirmos à qualidade, salientamos que um dos critérios internacionalmente utilizados para verificar as condições de escolas em qualquer etapa de ensino corresponde ao tipo de formação prévia e em serviço das professoras que atuam diretamente com as crianças (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

As autoras reforçam o fato de que as profissionais envolvidas na Educação Infantil têm grande dificuldade em modificar as rotinas escolares, pautadas apenas nos cuidados com a alimentação e higiene, ou voltadas estritamente para aspectos excessivamente escolarizantes e tradicionais; prevalece a escassez de práticas voltadas para o desenvolvimento global da criança, para suas especificidades e necessidades educativas.

Kishimoto (2002) ressalta que, em um momento em que se prioriza o desenvolvimento global da criança, não é possível reduzir a escola da infância a práticas de maternagem e de escolarização, sendo necessário respeitar a especificidade da criança de 0 a 6 anos, valorizando seus saberes, criando espaços de expressão de linguagens, de iniciativa para exploração e compreensão do mundo.

Kramer (2002) evidencia que a formação de profissionais da Educação Infantil precisa levar em conta a dimensão cultural da vida das crianças e adultos inseridos no mesmo contexto, de modo que possam estabelecer relações de troca entre si. A especificidade da infância, segundo a autora, precisa ser reconhecida, o que requer

que posturas específicas sejam assumidas por parte das profissionais, que acima de tudo devem conhecer as características das crianças.

Sem dúvida, a formação da professora para a criança de 0 a 6 anos está permeada de uma complexidade que deve levar em conta, as peculiaridades das crianças, sem menosprezar as questões culturais, de modo que, o processo formativo deve dar condições para que a futura profissional seja capaz de estruturar práticas educativas preocupadas com a essência do universo infantil.

Para Oliveira-Formosinho (2002, p. 139) a profissional de Educação Infantil *“necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e a vulnerabilidade social das crianças e sua competência”*.

Esta investigação, ao abordar a formação de professoras para a criança pequena compreende a importância de se atentar aos saberes envolvidos no contexto formativo das professoras de Educação Infantil. O documento “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 2002) dentre suas críticas acerca do modelo atual de ensino e aprendizagem de professores menciona o descaso com a formação das profissionais para a educação da criança de 0 a 6 anos.

Considera-se que a necessidade de formação profissional é tanto menor quanto menores forem as crianças (com as quais o professor vai trabalhar ou já trabalha), ignorando-se desse modo a complexidade e a enorme responsabilidade de educar crianças pequenas e a relevância da educação nos primeiros anos de vida (BRASIL, 2002, p. 42).

Kramer (2006) considera a formação das profissionais de Educação Infantil como um dos maiores desafios das políticas educacionais do país e destaca a grande relevância da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006). A resolução determina ao Curso de Pedagogia a responsabilidade de habilitar profissionais para o trabalho com a criança pequena. Em meio às críticas que associam a formação para a Educação Infantil com a desvalorização do curso, Kramer (2006) ressalta a existência de um grande preconceito relacionado com a educação da criança pequena e a necessidade de relevarmos questões que interferem na qualidade das interações entre adultos e crianças.

Se considerarmos o imenso contingente de pedagogos que frequentam universidades sem saber como lidar com crianças, e que não é desprezível o número de pesquisadores e professores universitários que ainda estranham o que a pedagogia tem a ver com fraldas, corpo, bebês, esta relevância fica mais visível ainda. “A Educação Infantil é etapa da Educação Básica desde quando?”; “Por que o Curso de Pedagogia deve envolver-se com as creches?”; “Falar de fraldas e de sono na faculdade?!” são perguntas ainda ouvidas em nosso cotidiano, apesar dos dez anos de LDB (KRAMER, 2006, p. 88).

Assim, volto minha preocupação aos processos de constituição da criança em seus diferentes contextos sociais, considerando a multiplicidade de aprendizagens, percepções e particularidades que fazem parte de seu universo. Rocha (2001) entende que diante da pluralidade de experiências e saberes exigidos pela criança, precisamos questionar: que domínios necessariamente devem fazer parte da formação da professora, se levamos em conta a necessidade de se construir uma educação baseada nas especificidades da criança? O Professor Alex (formador investigado) relata:

[...] uma vez que o processo educacional se torna muito mais significativo na primeira e segunda infância, dentro dessa perspectiva do movimento, se é mais significativo para a criança, se é muito mais interessante, e a teoria tem mostrado isso, não cabe ao professor de Educação Física, matemática, geografia ou quem vai trabalhar com essa perspectiva, o que importa é que ele perceba que para a criança ter uma aprendizagem mais significativa, esse aprendizado passa pelo movimento do corpo (Entrevista Professor Alex, 2011).

De acordo com o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999a, Art. 3º) o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade<sup>10</sup>.

As propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil relevam práticas de cuidado e educação, tendo em vista a integração de aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, percebendo-a como um ser completo que não pode ser visto de forma fragmentada (BRASIL, 2008).

Constata-se que documentos e pesquisas apresentam considerações que demonstram a existência de interesse na organização e sistematização de uma

---

<sup>10</sup> Ressalto que o documento em questão refere-se a Educação Infantil com base nas novas determinações, que alteram o atendimento desta etapa de ensino para crianças com idade entre 0 e 5 anos.



Educação Infantil que atenda as particularidades da criança pequena. Sobretudo, considero então pertinente estabelecer uma ligação entre os fazeres pedagógicos e os saberes que fazem parte da formação da profissional que interage diretamente com a criança no interior da escola.

A relação das professoras com os saberes, que são elaborados e mobilizados durante suas ações docentes é bastante complexa, envolvendo substancialmente aqueles saberes que, por sua vez, são requeridos aos formadores de professores, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

A pluralidade de conhecimentos, competências e habilidades que integram as práticas pedagógicas, revelam os saberes docentes que a professora utiliza em suas ações educativas e, que adquire, dentre outros contextos, também durante sua formação inicial.

Entendo, assim como Tardif (2008), que o saber dos professores formadores é um saber social, pois está inserido em um ambiente pautado na coletividade, sendo produzido socialmente e estando vinculado a um sistema que visa garantir sua legitimidade e orientar sua definição. O saber é social porque está atrelado a sujeitos, não se traduzindo em “*substância ou conteúdo fechado em si mesmo*”, de modo que se manifesta por meio das relações nada simplificadas entre alunos e professores (TARDIF, 2008, p. 12-13).

Tardif (2008) afirma que o saber está subordinado às mudanças sociais que se instituem a cada momento histórico e, **os saberes a serem ensinados**, como também, os saberes de **saber ensinar**, evoluem e se modificam constantemente. Os saberes das professoras precisam ser entendidos como algo em construção, que se modifica socialmente.

A partir do entendimento do conceito de saberes enquanto elementos sociais dos processos de formação, é que reforço a necessidade de se refletir sobre as relações que se instauram a partir das constantes mudanças no cenário da educação da criança pequena. Precisamos atentar para as reais necessidades da infância, partindo da compreensão da criança enquanto sujeito social.

A esse respeito destaco as colocações da entrevista realizada com a Professora Amanda, que organiza sua disciplina de modo que as futuras professoras percebam que existem particularidades inerentes à educação da criança pequena e aos contextos em que elas estão inseridas:

Eu começo falando da criança nesta faixa etária, as características físicas, psicológicas, o contexto social onde ela vive, a relação com a família, com a escola, com os amigos, o que esta criança faz, quais são as suas necessidades. Então, o contexto social hoje e de que maneira interfere no movimento da criança na Educação Infantil. As interações que ela tem, as oportunidades que ela tem de se movimentar ou não. Então, como se torna importante este movimento nesta faixa etária. (Entrevista Professora Amanda, 2011)

As experiências educativas que são promovidas no interior da escola, a que as crianças são expostas, devem relevar as transformações do momento atual, que suscitem uma nova percepção no modo de ser e compreender a criança pequena. A formação das professoras, diante disso, deve abranger saberes que estão sendo construídos a todo o momento.

É preciso compreender o saber enquanto plural, ou seja, perceber que a natureza dos saberes é diferenciada, e “*o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.*” (TARDIF, 2008, p.19).

Compreender a pluralidade que envolve os saberes é apreender que existem em cada contexto determinadas influências e peculiaridades que são capazes de interferir na maneira como se dá a aplicação e a estruturação destes saberes. Tardif (2008) aponta que, a relação cognitiva que se processa no contexto da docência está vinculada a uma relação social, visto que, as professoras não usam o saber em si, mas sim saberes produzidos a partir de grupos, instituições, organizações etc. (TARDIF, 2008).

Pensar na pluralidade do saber remete, deste modo, a uma compreensão mais ampla do contexto em que se insere a construção dos saberes de cada profissional, atentando-se ao fato de quão importantes são as relações sociais que são estabelecidas e, que por sua vez, determinam a origem social dos saberes.

A temporalidade dos saberes a que se refere o autor diz respeito aos momentos históricos que estão envolvidos no percurso docente do professor. A ideia de temporalidade remete às influências que os saberes sofrem ao longo de toda a vida dos sujeitos, incluindo o período em que foram alunos. Segundo Tardif (2008), os saberes adquiridos durante a experiência escolar discente, são fortemente incorporados aos comportamentos, sendo muito difícil modificar sua essência durante a formação universitária.

A Professora Ana (formadora investigada) acredita que o tempo da disciplina não permite que as futuras professoras venham a incorporar novos comportamentos de forma satisfatória.

[...] somente a formação que elas realizam aqui neste currículo não dá conta. Isto de fato não dá conta. Elas conseguem minimamente compreender que a educação física não se resume aquilo que elas tiveram por experiência. [...] agora ter condições de aprofundar isso, de ter um trabalho centrado no movimento, por quê e para quê, aí precisaria de um maior aprofundamento que a grade curricular não contempla (Entrevista Professora Ana, 2011).

Compreender então os saberes das professoras, a partir de seu caráter social, plural e sua temporalidade, me instiga agora a refletir acerca dos estudos de Tardif (2008) que relacionam a prática docente enquanto atividade que mobiliza saberes pedagógicos para a formação, por meio da relação dos professores com os seus próprios saberes.

Os saberes docentes para Tardif (2008) são elementos constitutivos do processo formativo, apresentam-se sob diferentes enfoques e são provenientes de diversas fontes. Para maior esclarecimento sobre o conceito, o autor propõe um quadro de modelo tipológico – Quadro 2 – com o propósito de identificar e classificar os saberes dos professores, bem como, com a intenção de colocar em destaque suas fontes de aquisição e seus modos de relação no trabalho docente:

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

QUADRO 2 - SABERES DOS PROFESSORES  
FONTE: TARDIF, 2008, p. 63

O Quadro 2, organizado por Tardif (2008) nos mostra que existem inúmeros acontecimentos importantes inerentes aos saberes docentes. Destaco o fato de que todos os saberes identificados e apresentados são utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, sejam eles, oriundos das ciências da educação, provenientes dos diversos campos de conhecimento sob a forma de disciplinas, presentes em programas, objetivos, métodos da instituição que se encontram, ou relativos às suas experiências cotidianas.

Também é possível observar no Quadro 2, organizado por Tardif (2008), a natureza social do saber profissional:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda provêm dos pares, cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF, 2008, p.64).

Pode-se dizer que constantemente as professoras utilizam seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer característico e que a integração destes saberes no trabalho docente ocorre de formas diferenciadas.

O trabalho das professoras exige conhecimentos específicos à sua profissão e que por sua vez, também são produzidos nela, conseqüentemente, a formação de professoras deveria pautar-se nesses conhecimentos (TARDIF, 2008).

Todavia, a formação se dá baseada em “*conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais*” (TARDIF, 2008, p. 241). Utilizam-se teorias diversas que muitas vezes não foram desenvolvidas a partir das realidades escolares, nem por professores que possuem vivências nas situações de ensino abordadas. Tardif (2008) ressalta que os saberes são comumente produzidos fora da prática, restringindo-se apenas a uma relação de aplicação, em que os professores são tidos como aplicadores de conhecimento produzidos a partir de pesquisas universitárias, distantes da prática.

A esse respeito trago a fala do Professor Alex (formador investigado) sobre a organização da disciplina. Ele ressalta que não vivenciou as situações de ensino abordadas em sua disciplina, pois nunca foi professor na Educação Infantil

A ideia não é formar professores, então que elas percebam como usar destes conteúdos, desses processos metodológicos, ou como pedagogas, para poderem dialogar com o professor de Educação Física sobre o que ele está fazendo e como ele pode integrar sua disciplina no projeto político pedagógico da escola [...] (Entrevista Professor Alex, 2011).

Neste cenário concluo que:

De um modo geral, as práticas docentes dos formadores nas universidades são confirmatórias dos modelos percebidos pelos alunos do ensino secundário. Se uma boa parte dos processos usados nas disciplinas dos cursos de formação de professores podem ser sintetizadas na fórmula “aulas expositivas + testes”, ou na versão melhorada, “aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final” é natural que os futuros professores considerem estes métodos como os métodos naturais de ensinar, confirmando, assim, as suas já bem interiorizadas concepções de professor, ensino e aprendizagem (FORMOSINHO, 2002, p. 178).

Ao me referir aos saberes postos na formação inicial, compreendo que a prática está intimamente relacionada à sua construção, aplicação, e a formação das professoras, precisa estar diretamente condicionada à produção, mobilização, transformação e aplicação de saberes específicos, focados nas especificidades e nos objetivos de cada contexto educativo. Compete ao professor formador comprometer-se com o processo que envolve essa interação com os saberes.

Todavia, Formosinho (2002) alerta que os professores que atuam nos cursos de formação inicial de professores podem aceitar o seu papel de formadores de professores ou ignorarem o contexto profissional e as perspectivas profissionais relacionadas com seu ensino.

O professor formador precisa estar ciente de como sua tarefa é determinante na formação das futuras professoras. Passos (2007) atesta que, no entanto, muitos professores dos Cursos de Licenciatura não tem noção do quão importante é o papel que desempenham enquanto formadores.

A educação da criança pequena, sobretudo, carece de um trabalho peculiar, atento as suas especificidades, pois a função desempenhada por professoras da criança pequena, apesar de possuir características parecidas com a função exercida por outras professoras, possui outras bastante diferenciadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Os aspectos que se diferenciam constituem particularidades que configuram uma profissionalidade que é própria do trabalho de profissionais da pequena infância.

A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidado (higiene, limpeza, saúde) compõe a vulnerabilidade da criança, sobre a qual falei anteriormente. Oliveira-Formosinho (2002) acentua que, a criança é um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos permanentes como base para seu desenvolvimento.

A formação das professoras, nesse sentido, deve procurar abordar peculiaridades do trabalho na Educação Infantil, diante das tantas especificidades que estão atreladas ao cuidado e educação da criança pequena. Dentre essas inúmeras especificidades, sublinho a necessidade de valorizar as suas diferentes linguagens. Em meio a elas, destaco o movimento do corpo, conforme a fala da Professora Anita (formadora investigada):

O movimento é uma linguagem da criança. É uma forma de expressão da criança pequena, e a gente tem que tentar entender que ele é a primeira forma de expressão da criança. Então, o educador que não tem o movimento na sua formação, ele precisa ter acesso a esse movimento, ao trabalho pedagógico com o movimento, para que ele possa atuar de forma que, ele venha propiciar o desenvolvimento no aspecto corporal também, lembrando que as questões corporais não estão dissociadas das questões mentais, cognitivas, psicológicas, sociais inclusive [...] (Entrevista Professora Anita, 2011).

Para a criança, o movimento corporal representa a possibilidade de se integrar ao meio em que se encontra, isso acontece por meio da experimentação e da vivência de situações diferenciadas. Ampliar as possibilidades expressivas de movimento na pequena infância se faz necessário para que haja progressivamente maior interação da criança com o meio.

Segundo consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Município de Curitiba: as “*possibilidades de a criança desenvolver a expressão de seu pensamento, a sua autonomia e a noção sobre si própria, de como expressar suas emoções e de se relacionar em grupo*” (CURITIBA, PMC/SME, 2009, p. 10), dependem das oportunidades de experimentar variadas vivências em espaços e tempos que permitam o movimento de seu corpo, a interação com a natureza, a música, a literatura, as artes, o brincar e a relação com outras crianças e adultos. Dito isso, o movimento corporal é entendido nesse contexto como linguagem, pois toda a movimentação da criança possui um significado e uma intenção (CURITIBA, PMC/SME, 2009).

Ao fazer referência aos saberes sobre movimento presentes na Educação Infantil se torna necessário discutir a seguir as particularidades inerentes a movimentação do corpo na pequena infância e estes saberes na sua educação, tendo em vista identificar

**como são tratados os saberes do movimento do corpo infantil na formação inicial de professoras da criança pequena?**

### **2.3 Os saberes do movimento corporal na Educação Infantil**

Este texto apresenta estudos e considerações acerca do movimento do corpo infantil na Educação Infantil e está dividido em duas partes. No primeiro momento irei explicitar questões relativas à Educação Física e as principais concepções pedagógicas que influenciaram e, ainda hoje, influenciam as práticas educativas do movimento do corpo na escola. No segundo momento aprofundarei as questões sobre o movimento corporal enquanto linguagem que a criança pequena utiliza nas suas relações com o mundo.

#### **2.3.1 Concepções pedagógicas das práticas de movimento e a Educação Física na infância**

Refletir sobre o movimento do corpo da criança na Educação Infantil é bastante instigante e desafiador, sobretudo porque existem algumas tensões que acompanham o assunto, como por exemplo, as questões relacionadas com diferentes tendências que abarcam saberes sobre o movimento corporal da criança e a Educação Física na infância.

Ao longo dos tempos, pode-se afirmar que o corpo e o movimento assumiram diferentes papéis relacionados com o desenvolvimento da criança. Ao delinear a trajetória histórica da escolarização do corpo infantil a partir do século XVIII, Garanhani e Moro (2000) apontam:

Pelas reflexões realizadas no estudo, observou-se que a educação e a escolarização da infância, historicamente, vêm sendo pautadas por um modelo de racionalidade sobre o significado do corpo e seu movimentar, como condição para o desenvolvimento da razão intelectual. Esta racionalidade no pensamento, explícita no discurso pedagógico a partir do século XVIII, constituiu-se, nestes últimos séculos, a matriz teórica da educação escolar infantil (GARANHANI; MORO, 2000, p. 118).

Ante essa colocação, é possível perceber que o corpo em movimento para a criança pequena há muito tempo é tido como elemento que dá suporte para os aprendizados cognitivos, e que esta concepção persiste ainda nos dias de hoje.

Para Garanhani e Moro (2000), seria importante repensar as questões, que abarcam a movimentação corporal da criança na infância, sendo necessário mudar a lógica do pensamento educacional, presente desde o século XVIII, para uma atenção à formação de profissionais que atuam na Educação Infantil.

Quando reconhecemos que há corpos em movimento na Educação Infantil, é preciso relevar que compete à professora da pequena infância, a seleção e articulação de conteúdos, que valorizem as práticas educativas de modo a contemplar o movimento desses corpos. *“Afiml, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações”*, conforme orienta Gatti (2009, p. 37). Segundo a autora, há uma especificidade clara no trabalho da profissional de Educação Infantil que é a de possuir sensibilidade para a compreensão das linguagens da criança, de forma que se faz importante oferecer a elas experiências práticas que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa desde o nascimento.

Existem alguns estudos preocupados com as questões atreladas ao corpo e o movimento na pequena infância, como: Sayão, (2000, 2002); Garanhani, (2001-2002); Ayoub, (2005); Simão, (2005); Debortoli, (2008); Freitas, (2008). Em sua maioria, são estudos no campo da Educação Física, que por sua vez, é conhecida como a disciplina escolar que possui o maior compromisso e vínculo com a movimentação do corpo.

Utilizarei em parte esses estudos, tendo em vista que as disciplinas dos 18 Cursos de Pedagogia investigados, trazem na maior parte, abordagens relativas à Educação Física, como demonstra a nomenclatura apresentada no Quadro 3.



<b>IES - CURITIBA</b>	<b>DISCIPLINAS INVESTIGADAS</b>
UFPR	Metodologia de Ensino de Educação Física
PUC- PR	Metodologia do Ensino da Educação Física
UTP	Educação Psicomotora e Ludicidade I e II / Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Educação Física
UNIANDRADE	Metodologia do Ensino da Arte e Movimento
FACEL	Fundamentos da Arte, Educação, Corporeidade e Movimento
FALEC	Fundamentos do Ensino da Educação Física na Escola
FACINTER	Corporeidade: Teoria e Prática de Ensino
UNIEXP	Fundamentos e Metodologia da Educação Física e Recreação
FIES	Princípios e Métodos do Desenvolvimento Corporal
FAESP	Metodologia do Ensino da Educação Física
FARESC	Educação Física na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Conhecimentos e Metodologia / Psicomotricidade e Ludicidade
UNIBRASIL	Movimento e Psicomotricidade
FACIMOD	Metodologia do Ensino da Educação Física
UP	Fundamentos Teóricos e Metodologia de Ensino da Educação Física
BAGOZZI	Metodologias de Ensino de Educação Física
OPET	Fundamentos Teóricos e Metodologia da Educação Física
ISE-SION	Corporeidade e Movimento da Criança
FAE	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Física

QUADRO 3 - AS DISCIPLINAS SOBRE O MOVIMENTO CORPORAL NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ, NO ANO DE 2009  
 FONTE: A autora (2011)

O Quadro 3 indica a diversidade existente entre as nomenclaturas das disciplinas sobre movimento corporal, o que sugere que há uma grande heterogeneidade de conhecimentos pertinentes aos saberes sobre o movimento do

corpo, muito provavelmente em estado não sistematizado.

Para que seja possível visualizar as distintas abordagens relacionadas com o tema movimento corporal irei especificar algumas considerações sobre o assunto, de modo que seja possível perceber que, o movimento do corpo infantil presente no currículo das Licenciaturas em Pedagogia, abordado de forma particular em disciplinas específicas, pode apresentar orientações diversificadas para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola. Não tenho a intenção de discorrer sobre modismos presentes na Educação Infantil, mas de esclarecer os rumos que cada uma das tendências apresentam, com vistas as suas diferentes possibilidades de construção de conhecimentos para a educação da criança pequena.

Reitero que o movimento humano não se constitui propriedade da Educação Física, e nem pode ser concebido na escola de Educação Infantil como conhecimento exclusivo do profissional de Educação Física, pois as crianças utilizam-se dele a todo o momento, como um recurso empregado na compreensão do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações de comunicação com pessoas e objetos que fazem parte do seu dia-a-dia. Todavia, a Educação Física aparece como área do conhecimento que promove inúmeras discussões e instiga reflexões pertinentes acerca das variadas possibilidades de utilização do corpo em movimento na Educação Infantil.

De acordo com Garanhani (2001-2002), a Educação Física para a criança pequena se estruturou nos anos 80 e, atualmente, ainda vem se estruturando de forma bastante diversa, influenciada e sistematizada de acordo com várias tendências, como a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento/aprendizagem motora. A autora salienta que muito provável essas tendências sejam reflexo das diversas abordagens pedagógicas instituídas nas práticas da Educação Infantil: assistencialista, recreacionista e escolarizante/cognitivista.

Rabinovich (2007) ao referir-se sobre as concepções de Educação Física que se estruturaram ao longo da história sublinha que, são abordagens resultantes da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas, antropológicas e filosóficas, tendo em vista as múltiplas dimensões do ser humano. Destaca entre elas, as que tiveram maior abrangência nos espaços educacionais: psicomotricidade, construtivista, desenvolvimentista e crítica.

Entendo ser oportuno para ampliar o entendimento sobre as questões

atreladas a movimentação do corpo da criança pequena tecer algumas considerações sobre os pressupostos inerentes a algumas das abordagens citadas. Vale ressaltar que, estas concepções não se desenvolveram tendo como foco prioritário a sistematização de atividades direcionadas para a Educação Infantil, abarcando de forma geral o trabalho com o movimento voltado para as diversas etapas de ensino e, inclusive, para a Educação Infantil.

Iniciarei pela **psicomotricidade**, que emergiu na década de 70 como solução para os problemas associados ao fracasso escolar e como **auxiliadora da alfabetização**. Simão (2005) afirma que o próprio Ministério da Educação e da Cultura na época passou a divulgar a psicomotricidade no país como a mais recente novidade para a educação das crianças, capaz de sanar os problemas escolares vinculados aos insucessos na alfabetização das crianças.

A historiografia aponta que a Educação Física ao surgir na Educação Infantil, teve como função instrumentalizar o aspecto psicomotor das crianças através de atividades que envolvessem a área motora, o que supostamente, possibilitaria um maior sucesso na alfabetização, dando suporte às aprendizagens de cunho cognitivo (SIMÃO, 2005, p. 3).

A psicomotricidade, ainda hoje, apresenta-se como recurso pedagógico que é capaz de conferir sucesso em outras áreas de conhecimento, limitada a práticas de movimento que tem a finalidade de dar suporte para outros aprendizados. Nesse sentido, prevalece o treinamento voltado para apropriação do esquema corporal, do equilíbrio, da lateralidade, da orientação espaço temporal etc., em busca de um padrão específico de movimentação, de um modelo de criança universal (SIMÃO, 2005).

Não é minha intenção julgar a psicomotricidade, pois entendo, assim como Sayão (2000), que é extremamente válido que a professora da criança pequena tenha conhecimento e domine seu conteúdo e suas proposições. Entretanto, é preciso que ela não se limite a utilizá-las como referências únicas para a realização de práticas educativas de movimento. A professora precisa atentar-se ainda ao fato de que, não deve julgar ou diagnosticar as crianças segundo um padrão pré estabelecido de normalidade e, sobretudo, não deve coibir a utilização do movimento enquanto linguagem. O Professor Altair em sua entrevista nos fala:

Há um encantamento muito grande no Curso de Pedagogia quando chega principalmente no aspecto da psicomotricidade. Tento discutir algumas coisas para tentar quebrar um pouco esta visão, que eu acho, no meu entendimento, um pouco ingênua, da psicomotricidade. Não estou falando que ela não serve e que ela não possa ser utilizada, mas eu quero quebrar um pouco essa ingenuidade (Entrevista Professor Altair, 2011).

Como é possível perceber a psicomotricidade é uma área de conhecimentos que possui especificidades pertinentes ao contexto educativo infantil, no entanto, o modo como ela comumente é apresentada para as profissionais da educação não traduz de forma clara a que de fato ela se propõe.

A concepção **recreacionista** por sua vez, é comumente empregada como forma de justificar a presença do trabalho com a movimentação infantil ou como instrumento de **gasto de energia**. Algumas experiências com professores de educação física na Educação Infantil, relatadas por Ayoub (2005), apontam que existe na escola da criança pequena a clara associação acerca da importância do movimento do corpo infantil com os horários de parque e este como um **momento de recreação livre**. Ou ainda, focado como o momento do corpo, como se o corpo não estivesse presente nas demais práticas desenvolvidas.

Simão (2005), ao referir-se a recreação na Educação Infantil descreve, que se apresenta como uma série de atividades espontâneas que possuem um fim em si mesmas ou se resumem a atividades desenvolvidas de forma desarticulada; utilizadas portanto como uma forma de ocupar o tempo de maneira despretensiosa.

O Professor Alfredo, ressalta em sua entrevista, que as práticas corporais de movimento da Educação Física, não se resumem ao fato de o corpo estar se mexendo, que existe um embasamento teórico que norteia as atividades.

Então porque a nossa sala de aula é aberta, a gente pensa que está lá brincando e que está se mexendo, está fazendo alguma coisa. E não é assim (Entrevista Professor Alfredo, 2011).

É de fato muito importante que a criança tenha o direito de brincar livremente, mas mesmo nos tempos livres, deve prevalecer a intencionalidade educativa da professora. Nestes momentos a criança também se movimenta tendo em vista a expressão e comunicação corporal e é possível perceber que existe em seus movimentos significados e intenções.

Cória-Sabini e Lucena (2007) comentam que frequentemente encontram professoras que utilizam o brincar de forma dispersa, apenas com o objetivo de

recreação, sem que haja um planejamento que integre as atividades como um todo. As autoras mencionam algumas falas dessas professoras: *“Precisamos trabalhar muitas atividades calmantes, pois essas crianças são super agitadas, não param no lugar”* e *“Agora quem sabe, ficam mais calmas”* (CÓRIA-SABINI E LUCENA, 2007, p. 10). As autoras afirmam que nesse caso a recreação é um artifício usado para resolver o que as professoras denominam energia acumulada, pois entendem que quanto mais exercícios físicos fizerem mais energia será gasta e mais calmas as crianças ficarão. Elas ainda complementam, que a recreação pode ser uma grande colaboradora do desenvolvimento e no aprofundamento dos conteúdos de sala de aula, para que as crianças não sintam as tarefas escolares como imposições do professor.

A concepção **desenvolvimentista** é pautada no desenvolvimento/aprendizagem motora e, nela, Simão (2005) salienta a influência do modelo esportivista, que se baseia no desenvolvimento de habilidades motoras necessárias para uma futura performance esportiva.

Nesta abordagem é clara a preocupação com o movimento do corpo, de modo que infere a contribuição desses no desenvolvimento infantil, tendo como base estágios de desenvolvimento que determinam o quê a criança faz em cada idade. O estudo de Rodríguez (2005) demonstra claramente a que se propõe esta concepção: uma caracterização motora da criança na pequena infância por idades e sugere instrumentos para a medição dos movimentos em crianças de 1 a 6 anos. O **desenvolvimento motor** é foco principal do trabalho nesta concepção que tem a ambição de modelar por meio de testes os progressos motores das crianças, que devem corresponder aqueles apresentados em tabelas cronológicas. A Professora Arlete, ao ser entrevistada, nos fala:

[...] Pensando no desenvolvimento motor da criança, é importante trabalhar com o movimento por ser um aspecto importante no desenvolvimento do ser humano, então, trabalhando as questões de desenvolvimento motor próprias de cada idade, de cada faixa etária, é importante nesse sentido (Entrevista Professora Arlete, 2011).

Essa forma de trabalhar o movimento do corpo pressupõe um movimento correto, mecanizado, que se traduz em um parâmetro onde a padronização é o principal objetivo a ser atingido.

Já a concepção **crítica** *“surgiu para questionar o caráter alienante da*

*da Educação Física na escola*” (RABINOVICH, 2007, p. 23), podendo vincular as práticas desenvolvidas às transformações sociais, econômicas e políticas, com vistas a superação de **desigualdades sociais**. Os conteúdos devem permitir que o aluno tenha uma nova leitura da realidade e possa agir de forma transformadora na sociedade. Nessa abordagem tem-se a *“Educação Física compreendida na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal [...]”* (AYOUB, 2005, p. 150).

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, apud AYOUB, 2005, p. 150).

Nessa concepção prevalece a compreensão de que a movimentação do corpo está atrelada a alguns elementos da **cultura corporal do movimento**, que preconiza conteúdos como, dança, ginástica, lutas, jogo e esporte a partir da concepção crítica do ensino.

Segundo Basei (2008), essa concepção aborda especificidades do ensino da Educação Física para Educação Infantil, de modo que prevalece a busca de um trabalho que desenvolva o olhar crítico da criança para as relações sociais da sociedade em que está inserida, partindo da compreensão do seu mundo vivido; e nesse sentido, a sua participação social se dá por meio da vivência de valores e princípios. Sobre esta concepção, a Professora Ana, ao ser entrevistada, nos fala:

Então, elas definem uma faixa etária e temáticas que possam ser trabalhadas com esta faixa etária. Por exemplo, no caso de uma criança de 5 a 6 anos, o que um grupo de crianças de 5 a 6 anos poderia trazer para a escola que se remetesse a esse corpo, que fosse um elemento importante a ser trabalhado pelo professor. Ele identifica, por exemplo, a questão da violência. Violência, criança, de que modo a educação física poderia contribuir nesse sentido. Daí eles fazem um gancho com um conteúdo ou com uma prática corporal (Entrevista Formadora Ana, 2011).

Seguindo outra linha de pensamento, a concepção **construtivista** segundo Rabinovich (2007), tem influências da psicomotricidade, pelo fato de valorizar a formação global da criança. Nesta abordagem a importância do movimento se dá pela sua participação na **aquisição do conhecimento** por meio das interações das crianças com o meio. A autora enfoca como principal vantagem dessa concepção o fato de que há participação ativa dos alunos, tendo em vista que são considerados

seus conhecimentos prévios acerca do ensino. O movimento, portanto, é concebido como um facilitador na assimilação de conhecimentos diversos. Nesse sentido o Professor Alex (formador investigado) relata:

[...] Como professor de sala de aula, que é também uma atuação do pedagogo, que elas possam, não dar aulas de Educação Física, mas usar, percebendo como é o movimento, a importância dele, de que forma ele pode ser trabalhado, as suas tendências teóricas, para que possam utilizar do movimento como uma ferramenta pedagógica (Entrevista Professor Alex, 2011).

Assim, a forma como são compreendidas as práticas educativas de movimento indica que tipo de vivências são proporcionadas às crianças, que tipo de interesses estão vinculados ao planejamento e sistematização das atividades na escola de Educação Infantil.

Existem compreensões variadas acerca da utilização do movimento na escola, e, por conseguinte, diferentes formas de organizar espaços e tempos para que as crianças se movimentem. Considero, então, de extrema importância que as crianças participem de uma infinidade de práticas de movimento na Educação Infantil (brincadeiras ginsticas, jogos, danças e lutas), pois estas lhes permitem compreender o seu movimento corporal.

Partindo dessa afirmação, penso ser pertinente, na sequência, aprofundar o entendimento em torno da abordagem que percebe o movimento enquanto **linguagem** da criança pequena, sendo uma concepção atual, que compreende a necessidade de se perceber a criança a partir de sua possibilidade de utilizar o corpo em movimento como meio de relação, para **expressar-se** e **comunicar-se**.

Em síntese, enfatizo que minha intenção foi tecer apenas algumas considerações acerca das concepções sobre o movimento do corpo, de modo a situar o leitor no contexto que envolve os saberes sobre o movimento infantil. A esse respeito, Nadolny (2010) afirma que:

Há diferentes formas de se movimentar e as crianças, quando em interação com outras pessoas, utilizam o movimento para ampliar o seu repertório de aprendizagens, por meio da vivência em diferentes **práticas de movimento**. (NADOLNY, 2010, p. 44, grifo da autora)

Assim, apresento o Quadro 4, o qual tem a intenção de auxiliar na análise de como são tratados os saberes sobre o movimento do corpo infantil nas Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná.

<b>Concepção Pedagógica</b>	<b>Compreensão sobre o movimento corporal</b>	<b>Autores de referência</b>	<b>Conteúdos/práticas</b>
<b>Recreação</b>	O movimento na recreação é compreendido como possibilidade de gasto de energia, extravasamento, atividade livre; A recreação é também utilizada para justificar a presença de exercícios na escola, e para preencher tempos.	Maria Hermínia de Souza Guedes	Momentos no parque, recreio, brincadeiras realizadas fora da sala ou nos intervalos entre uma atividade e outra da rotina (por exemplo, enquanto esperam colegas chegarem do refeitório, da higiene etc.).
<b>Psicomotricidade</b>	Preocupa-se com um modelo de criança universal e com o seu sucesso na alfabetização e nas aprendizagens cognitivas. O movimento tem caráter funcional e compensatório.	Jean Le Boulch Vitor da Fonseca Mauro Antonio Guiselini Ailton Negrine	Atividades técnicas que possuem um fim em si mesmas: alcançar padrões de comportamento baseados em conceitos psicomotores como, lateralidade, equilíbrio, coordenação motora, esquema corporal etc.
<b>Desenvolvimentista</b>	O movimento tem caráter técnico, é relacionado com a aquisição de habilidades motoras e desenvolvimento de capacidades físicas, de acordo com tabelas e escalas de desenvolvimento.	Manoel Go Tani David L. Gallahue Teorias do desenvolvimento (Piaget, Vygotsky)	As aulas têm objetivo principal aquisição de padrões técnicos de movimento: correr, saltar, lançar, trepar, apanhar, etc. e o desenvolvimento de capacidades físicas como força, agilidade, velocidade etc.
<b>Crítica</b>	O movimento é visto como possibilidade de se abordar valores e princípios da sociedade de forma reflexiva e crítica.	Coletivo de Autores Valter Bracht	Ginástica, jogo, dança, lutas e esportes, associados a práticas sociais com vistas a reflexão sobre leituras e interpretações da realidade.
<b>Construtivista</b>	O movimento é concebido pela sua capacidade de promover o conhecimento por meio da interação da criança com o mundo.	João Batista Freire	Jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas (temas); Habilidades motoras diversas (sub temas); Conceitos vinculados às demais áreas de aprendizagem.
<b>Linguagem</b>	Sua movimentação tem um significado e uma intenção que permite à criança agir no contexto em que está inserida, por meio de sua expressão e construção de relações de comunicação.	Marynelma C. Garanhani Eduardo Jorge S. da Silva Nelson F. de Andrade Filho Marcos Neira	Práticas corporais pertencentes à cultura infantil, como jogos, danças e brincadeiras ginásticas.

**QUADRO 4 - CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS RELACIONADAS COM O MOVIMENTO CORPORAL NO CONTEXTO ESCOLAR**  
**FONTE: A autora (2011)**



O Quadro 4 apresenta um esquema das principais concepções pedagógicas sobre saberes do movimento do corpo. Ressalvo que as informações representam apenas uma síntese de cada uma delas, pois não é objetivo de meu estudo aprofundar conhecimentos sobre a trajetória histórica da movimentação corporal da criança em espaços escolares.

### 2.3.2 A Linguagem Movimento na Educação Infantil

As Instituições de Educação Infantil comumente defendem a perspectiva de que se organizam tendo como foco privilegiar e respeitar as características da criança em suas ações de cuidado e educação, assumindo o compromisso de desenvolver práticas pedagógicas centradas na criança (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003).

Olhar para criança a partir dela mesma não é uma tarefa fácil, significa estar atento aos minuciosos detalhes e necessidades que cercam o universo infantil. De acordo com Barbosa (2009), as crianças pequenas, necessitam que os educadores pautem-se em uma pedagogia voltada para relações, interações e práticas educativas intencionais, que incorporem suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no contexto coletivo.

A criança é um ser dependente do adulto para satisfazer suas necessidades, é um ser delicado, que carece de cuidados físicos e psicológicos constantes, que apresenta vulnerabilidade (física, emocional e social) e “*simultaneamente fala desde cedo com linguagens*” (FORMOSINHO, 2002, p. 136).

O termo **linguagem**, de acordo com Barbosa (2009), atualmente, é usado como referência às variadas manifestações e expressões culturais, científicas e da vida cotidiana. A importância de centrar as propostas pedagógicas da Educação Infantil nas linguagens, segundo a autora, resume-se ao fato de que assim se considera a multidimensionalidade existente nas crianças. Compete ao professor, estar atento, observar e buscar entender as linguagens da criança, de modo que possa responder-lhe de forma satisfatória.

A abordagem que se pauta em propostas pedagógicas norteadas pelas linguagens da criança é bastante recente e tem despertado grande interesse nos

pesquisadores interessados na Educação Infantil. Esta proposta voltada para as linguagens traz inúmeros questionamentos, menciona Barbosa (2009), porque geralmente a linguagem é vista como um campo disciplinar, que se refere à linguagem verbal. Em outros momentos, adverte a autora, cada linguagem corresponde a uma disciplina e, na Educação Infantil, as que mais se destacam são, principalmente, as das artes visuais, do corpo e movimento, da música, da literatura, da linguagem oral, do letramento, da natureza e sociedade.

As linguagens da criança são os saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares (BARBOSA, 2009, p. 85).

O movimento do corpo compreende uma das linguagens que a criança pequena utiliza nas suas relações com o mundo e, de acordo com Barbosa (2009), são as primeiras experiências de cuidado corporal. Por exemplo, os bebês, ao passarem por processos de construção do campo da confiança, desenvolvem o sentimento de confiabilidade, tão importante para os progressos e conquistas relativos ao desenvolvimento infantil.

Desde que nascem, as crianças vivenciam experiências corporais e progressivamente se apropriam de movimentos para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos. O movimento para a criança significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço, **o movimento é linguagem** (CURITIBA, PMC/SME, 2009, p. 9).

De acordo com o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998) o movimento para a criança pequena é considerado o motor da vida, e é por meio do movimento que a criança se relaciona, interage e se comunica com o mundo.

Criança pequena é sinônimo de movimento, ela fala com o corpo. Dificilmente conseguimos imaginar uma criança com idade entre 0 e 6 anos sem associarmos seus comportamentos e expressões a sua capacidade de se movimentar. A todo instante ela se desloca no espaço, experimenta situações, desafia obstáculos, gesticula, exercita sua curiosidade e seu desejo de apreender novos conhecimentos.

Por meio do movimento a criança conhece mais sobre si própria, sobre o outro, sobre o mundo.

Os estudos de Galvão (2008), esclarecem, à luz da teoria de Wallon, porque o movimento infantil se faz tão marcante em suas ações. Para Wallon o processo de ajustamento dos atos motores ao espaço e às situações exteriores é gradual; a criança pequena apresenta comportamentos diários que ilustram bem como se dá a relação da motricidade infantil com os objetos:

Durante a refeição é comum que a criança, mesmo sabendo se alimentar sozinha com competência, use o talher para finalidades outras que não somente a de levar comida à boca. Em sua mão uma caneta não serve só para desenhar, mas também para cutucar seu vizinho, para fazer um batuque sobre a mesa, para voar como se fosse um aviãozinho e muitas outras finalidades lúdicas. Usa objetos como instrumentos para sua comunicação expressiva e para o exercício de sua imaginação (GALVÃO, 2008, p. 74).

O movimento humano, tão simples e ao mesmo tempo tão complexo, assume diferentes características, nos diferentes momentos e nas diversas etapas de desenvolvimento de nossa vida, como por exemplo: voluntário, involuntário, natural, reflexo, mecânico, automático, expressivo, espontâneo, impulsivo, espástico ou compensatório. Independente da qualidade que ele possa ter, o movimento manifesta-se sempre através do nosso corpo, que permite contemplar a variedade de funções e manifestações do ato motor.

Além das suas inúmeras características, o movimento também adquire ao longo de nossas vidas importâncias variadas, suprimindo nossas necessidades e interesses. Strazzacappa (2001) apresenta um comentário bastante pertinente sobre esse assunto, extraído da introdução do livro *Arte do Movimento*, de Solange Arruda (1988): *“os adultos em sua maioria não se movimentam, pois consideram mais chique, educado, correto, civilizado e intelectual permanecer rígido”* (ARRUDA, 1988 apud STRAZZACAPPA, 2001).

Essa rigidez, que percebemos também em muitas crianças, a maioria dos adultos traz em sua bagagem cultural, como um reflexo de nossa educação, a partir da cultura do não-movimento, onde predominam a imobilidade e a padronização das expressões corporais. A fala da Professora Ana e do Professor Altair (formadores investigados) mostram e reforçam essas considerações:

Como é pensar a Educação Infantil sem o corpo? É estranho, mas a gente forma pessoas que pensam dessa maneira, muitos dos nossos alunos, tanto que quando eu chego com a disciplina no terceiro ano, algumas provocações causam impacto, e eles ficam: Nossa é mesmo! Olha! É isso aí, é verdade! É um sinal de que eles até aquele momento pensavam essa educação com um corpo, aquele corpo de Foucault mesmo, que deve estar ali, mas deve estar sem chamar muita atenção. Como a gente brinca no começo da disciplina, ah se a gente pudesse dar aula e deixar os corpos de fora, e só os cérebros virem para sala de aula seria o ideal (Entrevista Professora Ana, 2011).

Sempre brinco com minhas alunas que terminar um doutorado não quer dizer que eu seja inteligente. É que meu corpo foi treinado para ficar sentado. Tem 20 anos que estou sentado (Entrevista Professor Altair, 2011).

A utilização do movimento para o adulto está intrinsecamente ligada às suas necessidades básicas de sobrevivência, como: trabalho, alimentação e descanso. Todavia, ao observarmos crianças, dificilmente as encontramos paradas, a menos que estejam dormindo ou doentes. Percebemos que possuem vontades, sentimentos e necessidades que assumem características próprias, quase sempre relacionadas à sua capacidade de movimentar-se.

Mas essas crianças não param um minuto! – Dizem os adultos ao observar a vivacidade infantil. Por que afinal, é tão difícil para elas manterem-se paradas? (FILGUEIRAS, 2002, p. 12)

Na criança, ao contrário dos adultos, o movimento predomina sobre a imobilidade. Wallon chama de disciplinas mentais a capacidade de controle do sujeito sobre suas próprias ações e essa capacidade está condicionada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação localizados no córtex cerebral. Isso ocorre por volta dos seis ou sete anos (GALVÃO, 2008).

Isso explica porque para a criança o movimento do corpo é uma característica tão presente e porque seus comportamentos são tão instáveis. Antes dos seis anos a sua capacidade de controlar voluntariamente seus atos é bastante reduzida, em função de suas condições neurológicas. Para a criança pequena “*é o estímulo que controla o sujeito*” (GALVÃO, 2008, p. 76).

Claramente, percebemos isso quando estamos diante de um grupo infantil. Facilmente as crianças desviam sua atenção para elementos externos, como um avião passando no ar, a buzina de um carro e ou mesmo uma pequena formiga que esteja ao alcance de seus olhos.

A participação do meio é bastante influente durante o processo de

desenvolvimento da criança e o adulto precisa levar isso em conta ao pensar nas rotinas de educação e cuidado que são instauradas dentro da escola.

Em todas as formas de atividade, a criança se depara com uma fase em que os processos em desenvolvimento se misturam diretamente com circunstâncias variadas de seus atos, de tal maneira que a situação e tudo o que se realiza, tudo que a exprime, parecem nortear os contornos essenciais de sua vida mental (WALLON, 2008).

O movimento para Wallon, desde o início da vida é uma das formas mais importantes de comunicação da vida psíquica com o meio externo; sendo uma das principais maneiras de tradução do mundo interno da criança, pois ela se expressa por meio de gestos que traduzem suas necessidades e seu humor. (MAHONEY; ALMEIDA, 2006)

A teoria Walloniana apresenta o movimento de três formas, e cada uma possui importância específica para o processo de desenvolvimento da criança.

A primeira forma são os **movimentos de equilíbrio**, as reações de compensação e reajustamento do corpo sob a ação da gravidade. Nesta etapa o corpo da criança busca adequar-se às diferentes posturas corporais que irão permitir ampliar suas conquistas e resultar em mudanças de comportamento. A criança passará da posição deitada, para posição sentada, ficando de joelhos e, posteriormente, em pé (MAHONEY; ALMEIDA, 2006).

Tal progresso tem importância significativa, pois amplia consideravelmente o campo de ação da criança e sua capacidade de se relacionar com o mundo e consigo mesma. O corpo da criança, desde que nasce, possibilita sua inserção no meio social em que se encontra.

A segunda forma compreende **movimentos de preensão e de locomoção**, que permitem a criança explorar o espaço e os objetos (MAHONEY; ALMEIDA, 2006). Quando a criança passa a explorar o meio utilizando, principalmente, a habilidade de suas mãos (utilização dos dedos em tesoura e pinça), ela passa apreender informações diversificadas acerca da qualidade das coisas, como textura, tamanho, temperatura, peso, etc. A habilidade de manipulação associada à sua capacidade de locomoção lhe conferem certa independência, que por sua vez, causa desconforto no adulto, que passa a cercear seus movimentos.

A terceira forma são as **reações posturais**, que conferem à criança a habilidade de movimentar segmentos corporais de forma isolada, permitindo atitudes

expressivas, imitações e o fortalecimento de condutas voluntárias (MAHONEY; ALMEIDA, 2006).

Progressivamente percebemos que a criança avança em seu desenvolvimento e aprimora suas formas de movimentar-se, passando a comandar seus estímulos, o foco de sua atenção e sentido de sua ação motora.

Neste processo evolutivo a linguagem oral integrada, a sua independência para ir e vir contribui para que a criança ultrapasse os limites sensório-motores e ingresse no mundo dos símbolos. Nesse momento inicia-se a *“etapa projetiva: em que o ato mental projeta-se em atos motores”* (WALLON, 1978 apud MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 33).

Wallon (2008) ressalta que na idade entre 2 e 3 anos a criança conquista a dimensão simbólica do pensamento, que lhe dá condições de apropriar-se do conhecimento cultural acumulado, historicamente, pelo meio social. O pensamento da criança nesta fase inicial necessita da ajuda do gesto para se exteriorizar, de modo que ela utiliza o movimento para expressar o que pensa.

O gesto, portanto, precede a palavra; a criança não é capaz de imaginar sem representar. Um exemplo disso é quando, ao falar do presente que ganhou, ela abre bem os braços para mostrar o tamanho da bola. Ao deslocar-se da atividade sensório-motora para a projetiva, a criança relaciona-se de modo diferente com o espaço, como objetos, com seu corpo. A percepção que tem das coisas e do mundo amplia-se. Se antes a presença dos objetos era necessária para saber de sua existência, agora ela consegue localizá-los e distribuí-los no espaço e, aos poucos, torna-se capaz de elaborar seu pensamento, deixando de ordená-lo somente pelos acontecimentos concretos e presentes. A atividade projetiva, que preponderava entre os 2 e 3 anos e continua a aparecer nos jogos e histórias infantis, abre caminho para a representação, pois serve como suporte para que a criança consiga pela ação motora, dar forma ao pensamento (MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 33).

O movimento se faz indispensável para que a criança aperfeiçoe sua expressividade e possa dominar de forma cada vez mais refinada suas ações, experimentando modelos de movimento que fazem parte de seu meio sócio-cultural, imitando atitudes presentes no contexto em que se encontra. A imitação surge como uma relação entre o movimento e a representação.

Segundo Galvão (2008), os avanços da atividade cognitiva fazem com que o movimento se integre à inteligência, dando a criança maior autonomia para agir sobre a realidade exterior e, conseqüentemente, diminuindo sua dependência do adulto. *“A especialização é um processo estreitamente vinculado ao ambiente cultural”* (GALVÃO, 2008, p. 74).

Garanhani (2004) quando aborda o estágio do personalismo, na idade de 3 a 6 anos, afirma que, o domínio de “praxias culturais” (amarrar sapatos, escovar os dentes, pentear os cabelos, utilizar talheres etc.) pode resultar no aprimoramento da expressividade infantil, gerando assim autonomia na movimentação corporal. Ao conseguir distinguir objetos, identificando cores, formatos e dimensões, discriminando de forma mais elaborada qualidades táteis e olfativas, “*a criança desenvolve cada vez mais a dependência em experimentar modelos de movimentos corporais do seu meio sócio-cultural*” (GARANHANI, 2004, p. 25).

O movimento, deste modo, tão importante para o desenvolvimento da criança sob todos os aspectos, se configura como uma linguagem, que se concretiza pela gestualidade expressiva presente no ambiente cultural.

Do amplo repertório gestual da criança, tendem a desaparecer gestos que não correspondem a uma prática social, ou seja, aqueles habitualmente não utilizados pelos adultos. Cada cultura possui especificidades distintas no processo de objetivação e internalização do movimento (GALVÃO, 2008, p. 75).

Diante da importância que o movimento corporal tem para a criança de 0 a 6 anos, considero imprescindível que professoras de Educação Infantil compreendam e considerem o desenvolvimento infantil, estabelecendo um compromisso com os processos de aprendizagem singulares da pequena infância.

Na Educação Infantil, não se propõe os mesmos objetivos em todas as linguagens, em algumas, o objetivo será de incentivar e otimizar aprendizagens já iniciadas; em outras, poder-se-á iniciar pela primeira vez ou de uma maneira diferente do que a criança já estava acostumada. É, portanto, imprescindível fazer um esforço na creche e na pré-escola para trabalhar tudo o que ajude a criança a dispor de ferramentas que lhe permitam começar e tornar-se um indivíduo da sociedade (BASSEDAS, HUGUET; SOLÉ, 1999).

Coutinho (2002), defende a necessidade de se rever as linguagens que são priorizadas nas Instituições de Educação Infantil, pois, mesmo diante do grande envolvimento das crianças com práticas de movimento corporal, existe por parte dos adultos maior preocupação em se desenvolver as linguagens oral e escrita. Para a pesquisadora, os momentos reservados para o movimento durante as rotinas não atendem a demanda das crianças; prevalece a busca constante pelo controle da movimentação corporal das crianças, com vistas à imobilidade.

Dornelles (2001), considera que movimento corporal na Educação Infantil

não é compreendido e idealizado por seu imenso valor pedagógico, enquanto característica que está vinculada ao universo cultural da infância.

Na Educação Infantil as crianças estão chegando ao mundo e aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, a interagir com diferentes parceiros e gradualmente se integrando com e na complexidade de sua(s) cultura(s) ao corporalizá-la(s) (BARBOSA, 2009, p. 19).

Isso significa que o movimento do corpo infantil não pode ser ignorado, visto como um entrave nos processos de aprendizagem. O corpo infantil deve ser compreendido sob todas as suas dimensões e não de forma fragmentada. As práticas cotidianas devem privilegiar as atividades de movimento, estimular as crianças a tomarem iniciativas e agirem para além daquilo que já conseguem fazer, contribuindo para sua imersão na sociedade.

Nesse sentido, é grande a responsabilidade da Educação Infantil e de suas profissionais, pois precisa garantir os direitos da criança, de participar ativamente do contexto escolar, sem esquecer-se do compromisso com o cuidado e proteção.

A professora da criança pequena não pode realizar tarefas e atividades pela criança, não pode pensar ou movimentar-se por ela, contudo, ela é capaz de estruturar ambientes para favorecer ou conter suas ações e experiências nos espaços escolares. Cabe a ela compreender a grande importância de se promover intencionalmente práticas educativas que passem pelo corpo e não somente pela palavra.

Filgueiras (2002), acredita ser indispensável para a realização de um bom trabalho com o movimento, investir na formação inicial e permanente do profissional que irá desenvolver as atividades, seja ele um especialista ou um generalista.

Tais considerações me levam a algumas indagações: que tipo de formação recebem as profissionais, em relação ao movimento do corpo infantil? Que saberes sobre o movimento corporal da criança de 0 a 6 anos as professoras utilizam? **Como os formadores tratam os saberes sobre o movimento do corpo infantil no processo formativo destas profissionais?**

Parto do pressuposto de que o movimento da criança é percebido de maneira limitada e/ou equivocada, não sendo instituído na escola a partir de propósitos específicos, intencionais e sistematizados. Dito isso, entendo que possivelmente haja um conflito na organização e compreensão de conceitos que envolvem a criança, a infância e o movimento, o que compromete todo o processo educacional,



interferindo na adoção de posturas assertivas frente ao movimento infantil nos contextos escolares para a pequena infância.

Sayão (2002) considera necessário questionar a concepção racionalista que historicamente está vinculada às práticas profissionais e à formação docente. A autora considera que ainda prevalece um discurso pautado na disciplinarização dos corpos infantis, além de observar que, tanto as futuras profissionais de Educação Infantil, como as já atuantes, apresentam faltas decorrentes de seu processo de formação, que se evidenciam na falta de compreensão do movimento corporal para além da melhoria de aprendizagens cognitivas ou da vivência de movimentos padronizados por práticas esportivas.

Tendo em vista estas considerações, *“o movimento corporal precisa ser abordado nos cursos de formação de professores de Educação Infantil como uma linguagem da criança”*. (NADOLNY, 2010, p 32) A formação inicial de professoras se configura como fator determinante no que tange a possibilidade de se consolidar um trabalho educativo com a linguagem movimento na Educação Infantil.

A movimentação corporal da criança compreendida como uma linguagem, pode organizar-se pedagogicamente, de acordo com Garanhani (2010), a partir de três eixos:

1 Aprendizagens que compreendem movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, que permitem o *“conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a **autonomia e identidade corporal infantil**”* (GARANHANI, 2010, p. 74, grifo da autora).

2 Aprendizagens que permitam a compreensão dos movimentos do corpo *“como uma linguagem utilizada na interação com o meio através da **socialização**”*. (GARANHANI, 2010, p. 74, grifo da autora)

3 Aprendizagens que permitam a *“**ampliação do conhecimento de práticas corporais** historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra”*. (GARANHANI, 2010, p. 74, grifo da autora)

Esses eixos, elucida a autora, deverão se apresentar integrados nos fazeres pedagógicos, embora possa acontecer de haver predominância de um sobre o outro, visto que são distintas as características e necessidades de cuidado/educação presentes em cada idade da infância. Portanto, um eixo não elimina o outro, existe uma interação entre eles (GARANHANI, 2004; 2010). A utilização dos eixos, completa Garanhani (2004; 2010), tem o brincar enquanto principal princípio

pedagógico, pois na pequena infância é esse comportamento que dá condições à criança de agir e compreender os significados que fazem parte do seu cotidiano.

Logo, a brincadeira tende a ser um recurso metodológico que permite a criança inserir-se culturalmente em seu meio social, construindo progressivamente sua identidade corporal. Suas relações lhe conferem a possibilidade de interagir com conhecimentos, habilidades, atitudes, hábitos, valores, regras, que se integram ao seu modo de agir e pensar e, pouco a pouco, ela constrói seus pensamentos e suas próprias considerações sobre o meio. O brincar permite à criança significar e re-significar constantemente seus comportamentos, amplia sua capacidade de comunicação e expressão.

Sarmiento (2003, p. 12), quando se refere ao brincar, enfatiza que é uma atividade própria do homem, *“é uma de suas atividades sociais mais significativas”*, pois faz parte das vivências dos adultos e das crianças. Todavia,

[...] as crianças brincam continua e devotadamente, e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2003, p.12).

A escola infantil precisa ser um lugar de descobertas, de promoção da curiosidade e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas. As práticas pedagógicas precisam proporcionar às crianças um espaço de criação, de expressão, de construção e vinculação da criança com o mundo.

Dessa forma, é primordial desenvolver práticas educativas de movimento que contemplem a brincadeira como principal estratégia educativa, capaz de promover o desenvolvimento da criança a partir das suas próprias linguagens, que por sua vez, lhe conferem a possibilidade de se integrar e interagir com o meio em que se encontra. Ao compreender o movimento como linguagem, seremos capazes de nos aproximar das singularidades de cada criança, e assim, por meio desse olhar diferenciado, poderemos estruturar espaços e tempos que dêem a elas o direito de se movimentar, de ampliar suas possibilidades de utilizar o corpo em movimento. A fala da Professora Anelise, ao ser entrevistada, ressalta:

Eu faço todo um trabalho a partir da leitura do corpo na escola, entendendo que o corpo e o movimento não são só responsabilidade da Educação Física. A criança é corpo no mundo, e, portanto, ele está presente em todos os momentos da escola (Entrevista Professora Anelise, 2011).

Assim, sendo o foco principal de minha pesquisa os professores formadores das disciplinas que tratam dos saberes do movimento nos cursos de Pedagogia de Curitiba, em virtude da responsabilidade que possuem para com as práticas educativas de movimento que serão desenvolvidas na escola pelas futuras docentes de Educação Infantil, é necessário levar em conta: que concepção de movimento possuem estes formadores? A que fontes recorrem para organizar os saberes de suas disciplinas? Como organizam suas disciplinas? Que expectativas possuem acerca do processo formativo?

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS DESAFIOS DE UMA TRAJETÓRIA

Neste capítulo relato a trajetória metodológica percorrida para a investigação em que busco identificar e compreender, como são tratados os saberes do movimento do corpo infantil por professores formadores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Curitiba-Paraná.

#### 3.1 A pesquisa e os contextos investigados

Para subsidiar teoricamente o processo metodológico da pesquisa, me baseei nas considerações de Lüdke e André (1986) e Léssard-Hebert et al. (1994), que contribuem significativamente para a organização de investigação em um contexto escolar. Os estudos em questão me auxiliaram em especial, na estruturação do instrumento de pesquisa utilizado, bem como, na postura adotada diante de obstáculos encontrados no decorrer do processo.

Para o início da investigação desenvolvi um estudo exploratório, com o objetivo de avaliar a viabilidade de se percorrer o caminho escolhido e afinar minha compreensão sobre os elementos da investigação. Este consistiu na identificação das Instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba-Paraná que possuem Cursos presenciais de Pedagogia e das disciplinas sobre o movimento corporal infantil destes Cursos.

Para Lüdke e André (1986):

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Por isso, a pesquisa exploratória integrou-se ao estudo, ao ponto que, permitiu os contatos iniciais para entrada no campo e a produção de dados.

O estudo exploratório teve início no dia 24 de setembro de 2009, por meio de consulta ao endereço eletrônico do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e neste localizei 28 Cursos de Pedagogia. Através de contato telefônico e consulta ao site das instituições verifiquei que alguns Cursos se organizavam na modalidade ensino à distância (EAD), sendo que alguns deles ainda não haviam iniciado as aulas e alguns apresentavam habilitações específicas já extintas. Destes 28 Cursos foram pré selecionados 17, todos de ensino presencial.

Todavia, no dia 20 de outubro de 2009 ao acessar o endereço eletrônico do INEP, onde havia feito consulta sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) que possuíam Curso de Pedagogia em Curitiba-Paraná, não foi possível encontrar as mesmas informações. A página não estava mais disponível.

No dia 22 de outubro de 2009 acessei novamente o site do INEP e havia um aviso comunicando alterações no sistema de organização de informações sobre o Ensino Superior no Brasil, que estavam então reorganizadas e disponíveis no e-MEC<sup>11</sup>.

Por meio do e-MEC identifiquei novamente as IES que possuíam Curso presencial de graduação em Pedagogia na cidade de Curitiba-Paraná. O novo sistema de consultas apresentou no dia 25 de outubro de 2009 um total de 20 Cursos, todos de Licenciatura Plena. Após contato telefônico com cada uma das IES, desta vez com o intuito de confirmar a veracidade das informações fornecidas pelo e-MEC e conferir qual a situação dos Cursos, verifiquei que a Faculdade São Braz teria vestibular para o Curso de Pedagogia somente no fim do ano de 2009 e o Instituto de Ensino e Cultura havia iniciado a primeira turma do Curso no mês de agosto de 2009.

Dadas as limitações destas duas IES, em vista dos critérios pré-estabelecidos para seleção das instituições, foquei a investigação nos Cursos de Pedagogia de 18 Instituições de Ensino Superior.

Assim, os 18 Cursos investigados são de Instituições de Ensino Superior que compreendem Universidades, Centros Universitários e Faculdades, públicas e

---

<sup>11</sup> O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a Educação Superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e credenciamento de Instituições de Ensino Superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além de processos de aditamento, que são modificações de processos, são feitos pelo e-MEC.

particulares na cidade de Curitiba-Paraná, na modalidade de ensino presencial e com turmas em funcionamento no ano de 2009.

Para a entrada no campo, primeiro busquei a grade curricular dos Cursos através do site das instituições e após análise preliminar identifiquei as disciplinas que abordavam os saberes sobre o movimento do corpo. De posse destes dados iniciei as visitas às IES, que no primeiro momento centraram-se nos coordenadores dos cursos de Pedagogia em investigação.

Com o intuito de preservar a identidade dos locais investigados, a fim de não expor de forma explícita os sujeitos selecionados nesta fase da investigação, evitando assim quaisquer julgamentos sobre os fatos, defini que as IES serão identificadas por letras do alfabeto grego.

O percurso realizado para contatar as coordenações dos Cursos durante a realização da pesquisa exploratória passou por diversas etapas e, para uma melhor visualização da trajetória percorrida, organizei a sequência das ações no Quadro 5, que tem a intenção de mostrar o tempo de concretização do referido percurso.

<b>AÇÕES</b>	<b>DATAS</b>
Consulta ao site do INEP - identificados 28 cursos de Pedagogia	24/09/2009
Consulta ao site do INEP - informações indisponíveis	20/10/2009
Consulta ao site do INEP - migração das informações sobre o ensino superior no Brasil para o e-MEC - consulta ao site do e-MEC - identificados 20 cursos de Pedagogia, foram selecionados 18 para a investigação	22/10/2009
Contato com a coordenação das instituições ALFA, BETA, GAMA, DELTA e EPSILON para apresentação da proposta da pesquisa	25/10/2009
Contato com a coordenação das instituições ZETA, ETA e THETA - apresentação da proposta da pesquisa - na THETA o coordenador não estava	26/10/2009
Contato com a coordenação da instituição IOTA - apresentação da proposta da pesquisa - na IOTA o coordenador não estava	29/10/2009
Novo contato com a coordenação da instituição THETA - ao chegar na THETA fui informada que o coordenador não estava	10/11/2009
Contato com a coordenação das instituições TAU e LAMBDA - apresentação da proposta da pesquisa	11/11/2009
Contato com a coordenação das instituições OMICRON e OMEGA -apresentação da proposta da pesquisa	12/11/2009
Novo contato com a coordenação da instituição THETA - ao chegar na THETA fui informada que o coordenador não estava	13/11/2009
Novo contato com a coordenação da instituição IOTA - apresentação da proposta da pesquisa	16/11/2009
Contato com a coordenação da instituição PSI - apresentação da proposta da pesquisa - ao chegar na PSI o coordenador não estava	18/11/2009
Contato com a coordenação da faculdade MU - apresentação da proposta da pesquisa	19/11/2009
Contato com a coordenação da instituição THETA - apresentação da proposta da pesquisa	20/11/2009
Contato com a coordenação da instituição KAPPA - apresentação da proposta da pesquisa	29/11/2009
Contato com a coordenação da instituição PI - apresentação da proposta da pesquisa	13/04/2010
Contato telefônico com a coordenação da instituição SIGMA - apresentação da proposta da pesquisa	29/11/2010
Contato com a coordenação da instituição SIGMA - apresentação da proposta da pesquisa	01/12/2010
Contato telefônico com a coordenação da instituição PSI -apresentação da proposta da pesquisa	03/12/2010
Contato telefônico com a coordenação da instituição KAPPA - apresentação da proposta da pesquisa	03/12/2010

QUADRO 5 - PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA “OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ”

FONTE: A autora (2011)

O Quadro 5 apresenta o longo percurso que percorri até que conseguisse contatar todos os coordenadores das IES para apresentar a intenção da pesquisa e solicitar autorização para o seu desenvolvimento. Aos coordenadores de 16 IES entreguei pessoalmente uma carta de apresentação (ANEXO 1) esclarecendo os objetivos do estudo e solicitando autorização para a sua realização. Em 2 instituições realizei apenas contato telefônico e enviei a carta de apresentação via *e-mail*. Obtive consentimento para desenvolver o estudo em todas as instituições.

Ao contatar os coordenadores tive também o objetivo de coletar algumas informações e documentos, como:

1. O nome dos professores formadores responsáveis pelas disciplinas sobre o movimento corporal da criança, que podem ser visualizadas no Quadro1.
2. *E-mails* e/ou telefones para contato com os professores formadores.
3. As grades curriculares do Curso de Pedagogia e as ementas das disciplinas sobre o movimento corporal da criança.

Por fim, busquei ainda, confirmar com os coordenadores quais as disciplinas da grade curricular que tratavam dos saberes sobre o movimento do corpo infantil.

A primeira instituição visitada foi a EPSILON, no dia 25/10/2010. Informe-me na portaria de veículos aonde ir, e ao chegar ao local apontado não encontrei a secretaria para dar continuidade em minha busca à coordenação. Os corredores estavam desertos, por sorte algumas funcionárias da limpeza me informaram aonde ir. O coordenador do Curso foi bastante atencioso, identificou na grade curricular a disciplina sobre movimento, porém, não dispunha das demais informações solicitadas. Colocou-se à disposição para fornecê-las via *e-mail*. O coordenador enviou-me o nome e *e-mail* dos professores formadores e, pediu que eu solicitasse a ementa diretamente com eles, mas eu consegui através do site da instituição.

Em 25/10/2010 estive na ALFA e encontrei dificuldade para ter informações corretas sobre onde poderia encontrar o coordenador do Curso de Pedagogia, pois os funcionários com os quais me informei não sabiam exatamente onde eu deveria ir. Após encontrar sua sala, aguardei cerca de uma hora até ser recebida. O coordenador confirmou na grade curricular quais eram as disciplinas sobre o movimento do corpo infantil, forneceu-me o nome e o *e-mail* de contato do professor formador e pediu que eu solicitasse a ementa diretamente com ele.

Ao chegar à BETA, em 25/10/2010, facilmente encontrei o coordenador do Curso e fui recebida. Informou-me apenas sobre o nome do professor formador (o



primeiro nome). Não possuía o *e-mail* de contato, a grade curricular ou a ementa da disciplina. Mencionou que o e-mail de contato do professor formador eu poderia conseguir ligando para uma das sedes da instituição onde ele permanecia a maior parte do tempo. Consegui após muitas tentativas o *e-mail* de contato do professor formador.

Estive também na GAMA, em 25/10/2010, e cheguei facilmente ao coordenador, que demonstrou grande interesse pela pesquisa e me mostrou na grade curricular quais eram as disciplinas sobre o movimento do corpo infantil. Além de me informar o nome e e-mail do professor formador, ele se comprometeu a enviar-me via *e-mail* as demais informações. Recebi a ementa e o plano de ensino da disciplina após ter enviado uma nova solicitação. Contudo, os documentos não eram referentes à disciplina que havia solicitado e que constava na grade curricular.

Por fim, no dia 25/10/2010, estive na DELTA. Fui recebida por uma funcionária da limpeza, que por telefone contatou o coordenador. O coordenador me informou que não poderia disponibilizar o nome e o contato dos professores formadores antes de pedir autorização para eles e verificou na grade curricular quais as disciplinas sobre o movimento do corpo infantil. No dia seguinte, o coordenador me informou por e-mail que a pesquisa estava autorizada e me enviou o contato dos professores formadores, frisando que a ementa deveria ser solicitada a eles.

No dia 26/10/2010, após contato telefônico, fui informada sobre os horários que os coordenadores estariam nas IES e foram visitadas as instituições ZETA, ETA e THETA.

Precisei aguardar cerca de uma hora para ser recebida na instituição ZETA, pois o coordenador estava em uma reunião. Ele não possuía cópia da grade curricular para que localizássemos as disciplinas sobre o movimento do corpo infantil, mas confirmou quais eram quando mencionei meus registros. As demais informações solicitadas ele se comprometeu a enviar-me, posteriormente. Porém, não recebi nenhum retorno após enviar duas novas solicitações por *e-mail*.

Na ETA foi bastante difícil localizar o coordenador, pois os espaços são bastante amplos. Ao encontrá-lo, ele demonstrou entusiasmo e grande interesse na pesquisa, colocando-se à disposição para me ajudar no que fosse preciso. No entanto, não poderia ajudar-me na ocasião e pediu que eu marcasse uma reunião com sua secretária para que pudesse disponibilizar os dados de que precisava. No dia 01/12/2010 ao entrar no site da instituição, verifiquei que havia um novo

coordenador e localizei a disciplina. Ao telefonar para a instituição a secretaria confirmou a mudança do coordenador e pediu que eu ligasse em seguida, pois iria passar minhas solicitações para o novo coordenador. Liguei em seguida e ela me forneceu o nome do professor formador. O *e-mail* está disponível no site da instituição.

Na THETA também encontrei bastante dificuldade para chegar até a coordenação do curso, mas não foi por ocasião dos espaços. Estive na instituição três vezes até contatar a coordenação do Curso de Pedagogia. Notei que na secretaria por diversas vezes havia uma incerteza em relação à coordenação do curso. As secretárias sempre se perguntavam “O coordenador da Pedagogia é o mesmo? Como é o nome dele? Ele vem hoje será?” Na secretaria chegaram a anotar um e-mail para que eu tentasse me comunicar com ele. Mas não tive sucesso. No dia 20/11/2009, ao realizar contato telefônico com a THETA, fui informada de que o Curso de Pedagogia tinha um novo coordenador. Havia sido alertada em outro momento de que essa troca iria acontecer. Confirmei a presença do novo coordenador e fui até a faculdade. Após contato na secretaria me dirigi até sua sala. Fui recebida pelo novo coordenador, que me forneceu o nome e e-mail do professor formador e a grade curricular. A ementa deveria ser solicitada a ele.

No dia 29/10/2009, após contato telefônico com a IOTA e confirmação de que o coordenador estaria na faculdade, fui até lá. Ao chegar, fui informada que ele não estava (notei que as secretárias entraram em contradição entre si: “Mas ele não vinha hoje? Ele estava aí, não estava?”). No dia 16/11/2009 retornei. O coordenador me recebeu muito bem e prontamente me levou até o professor formador, que estava dando aula, o qual pode conversar comigo por alguns instantes. Solicitei por *e-mail* os documentos da disciplina e fui, prontamente, atendida.

No dia 11/11/2009 estive na TAU, fui atendida na portaria e informada que o coordenador voltaria às 21h00min. Eram 19h30min, portanto, optei por retornar mais tarde. Fui então até a LAMBDA e, ao chegar, não encontrei recepção ou secretaria. Perguntei a um passante que me indicou uma sala onde poderia ter informações. Fui informada que o coordenador estaria em outro bloco. Fui ao outro bloco e me disseram para retornar ao bloco anterior, que ele estava em sala e logo iria até a sala dos professores. Na sala dos professores após aguardar cerca de uma hora, consegui a localização da sala onde estaria o coordenador. Aguardei que ele terminasse de conversar com alguns poucos alunos e entrei na sala. Com muita

pressa, mas muito atencioso, conversou comigo e se colocou a disposição para marcarmos um horário e conversarmos com calma. Anotei seu *e-mail* e para que ele pudesse me enviar as informações. Não recebi retorno.

Retornei a TAU e então fui recebida pelo coordenador. Ele me informou o nome do professor formador e localizou na grade curricular a disciplina sobre o movimento do corpo infantil. Informou-me ainda que o professor formador não utiliza endereço eletrônico para comunicar-se, mas que eu poderia encontrá-lo na instituição nas sextas-feiras à noite.

No dia 12/11/2009 fui até a OMICRON, na portaria me apresentei e uma funcionária me acompanhou até a sala do coordenador. Ele se mostrou bastante interessado e entusiasmado com o trabalho, conversamos sobre a Pedagogia, sobre o Mestrado. Prontamente ele me deu a grade curricular, onde localizou as disciplinas, me forneceu a ementa e o contato dos professores formadores. Forneceu-me ainda a revista científica da instituição e material informativo da faculdade. Notei convicção e segurança por parte do coordenador, de modo que possuía total domínio das informações referentes ao Curso.

Em seguida fui até a OMEGA. Ao chegar fui informada que o coordenador estava em sala e sairia às 20h40min. Aguardei cerca de trinta minutos e a secretária me levou até sua sala. Fui muito bem recebida pelo coordenador, que localizou na grade a disciplina que seria de meu interesse e se prontificou a me enviar por *e-mail* as informações pedidas. O professor formador em questão, de acordo com o coordenador, ainda iria começar na instituição. Ele comentou que seria a esposa de um dos professores, mas não sabia seu nome completo e telefone. O coordenador enviou-me a grade curricular e a ementa, posteriormente, via *e-mail*. Porém, o contato do professor formador não foi disponibilizado.

Na quarta-feira dia 18/11/2009, após contato telefônico e confirmação de que o coordenador estava na faculdade, fui até a PSI. Foi bastante difícil chegar até lá, acabei me perdendo. Por fim, ao chegar, fui informada que o coordenador não estava. A secretaria verificou na agenda que nas segundas, quartas e sextas o coordenador deveria estar no estabelecimento. Como era uma quarta-feira, ela deduziu que ele estaria, pois era o seu dia de permanência, todavia, de acordo com a funcionária, ele não estava cumprindo seus horários com rigor. No dia 03/12/2010 contatei por telefone a instituição e havia um novo coordenador, que me informou o nome e o *e-mail* do professor formador.

No dia 19/11/2009 fui até a MU. Antes disso tentei contatar diretamente a coordenação por diversas vezes sem sucesso. Então resolvi ir até a instituição porque havia sido informada que o coordenador estaria lá. Fui muito bem recebida na portaria, o funcionário entrou em contato por rádio com a coordenação e ao confirmar que o coordenador estava em sua sala me guiou até lá, visto que o espaço é imenso e com certeza eu iria me perder. Havia demorado mais do que o previsto para chegar à instituição (cerca de uma hora, quando o normal, sem trânsito, seriam 20 minutos). Eram quase 19:00h e de acordo com minhas informações o coordenador entraria em sala neste horário. Ao me apresentar para o coordenador ele demonstrou insatisfação ao me receber, dizendo: **ah não!** Acredito que ele imaginou que seria entrevistado naquele mesmo momento. Não demonstrou grande interesse em me fornecer as informações que solicitei. Informou-me o primeiro nome do professor formador, salientando que ele era formado pela UFPR e que, provavelmente, eu deveria conhecê-lo. Como se todos da Universidade se conhecessem. O coordenador comprometeu-se a enviar meu contato para o professor formador da disciplina e me passar os documentos via *e-mail*. Não obtive retorno.

No dia 13/04/2010 estive na PI. Até contatar o coordenador estive por diversas vezes na secretaria do Curso, buscando-o, mas ele nunca estava e a secretária não sabia me dizer ao certo qual seria o momento exato para encontrá-lo. Cheguei a enviar um *e-mail* (19/11/2009) solicitando que ele me informasse quando poderia encontrá-lo para falarmos, mas não obtive resposta. Ao contatá-lo no dia 13/04/2010 ele me informou que iria disponibilizar as informações solicitadas via *e-mail*. Enviou-me o telefone de contato do departamento responsável onde eu poderia encontrar o professor formador.

No dia 29/11/2010 contatei por telefone o coordenador da SIGMA. Após identificar as disciplinas sobre movimento ele me informou que eu poderia ir até a instituição conversar diretamente com os professores formadores e então solicitar as ementas.

No dia 03/12/2010 entrei em contato via telefone com o coordenador da KAPPA. Confirmei qual era a disciplina sobre movimento e quando perguntei o *e-mail* e telefone de contato do professor formador, me informou que a disciplina não estava em andamento, e que em função disso o professor formador não estava desenvolvendo atividades na instituição, então, ele o havia indicado para outra

Instituição de Ensino Superior, em que e eu poderia encontrá-lo aos sábados pela manhã. A ementa foi solicitada por *e-mail*. Não obtive retorno.

Diante disso, percebo que o trabalho do professor formador de maneira alguma pode ser compreendido isoladamente, uma vez que está inserido em um contexto específico que envolve outros sujeitos. O relato evidencia que existem diferenças marcantes nas condições em que os docentes desenvolvem seu trabalho, como por exemplo, em relação à estabilidade no cargo.

Outra diferença marcante refere-se ao fato de que, alguns coordenadores demonstraram possuir pouco conhecimento do Curso que conduzem, principalmente em relação à grade curricular e aos professores responsáveis por cada disciplina.

Acredito que as condições que o professor formador dispõe para desenvolver seu trabalho, sejam elas, materiais, físicas, financeiras, técnicas ou pedagógicas, interferem na maneira como ele consegue organizar suas atribuições.

A esse respeito Tardif (2008) reitera que, os saberes docentes estão ligados ao trabalho e devem ser compreendidos em uma relação direta com as condições que configuram o trabalho do professor. Para o autor, os saberes docentes *“dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado”* (TARDIF, 2008, p. 217-218).

Assim, o dirigente de um Curso, enquanto principal responsável pela estrutura do mesmo e, sobretudo, como principal referência para os professores formadores em seu contexto social de trabalho, necessariamente, precisa deter todas as informações que se referem a ele.

No entanto, constatei que existem muitas limitações no interior das Instituições de Ensino Superior investigadas, que acredito, podem influenciar substancialmente o modo como se desenvolve o trabalho do professor formador, e por conseguinte, toda a estrutura que envolve o processo formativo dos Cursos.

Enfim, foi possível perceber que alguns coordenadores demonstraram não ter noção da importância que as suas ações têm frente a uma equipe que é responsável pela formação das professoras que irão atuar em nossas escolas. O dirigente pode ser considerado também um formador, ao ponto que é responsável por importantes deliberações, que dizem respeito à configuração dos Cursos de Pedagogia em questão.

Assim, o estudo exploratório foi decisivo para que eu pudesse traçar

estratégias para a realização das entrevistas e identificar os professores formadores que seriam os sujeitos da pesquisa, por meio da identificação das disciplinas sobre o movimento do corpo infantil. Estas disciplinas podem ser visualizadas no Quadro 6:

<b>IES - CURITIBA</b>	<b>DISCIPLINAS QUE ABORDAM SABERES SOBRE O MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL</b>
UFPR	Metodologia de Ensino de Educação Física
PUC- PR	Metodologia do Ensino da Educação Física
UTP	Educação Psicomotora e Ludicidade I e II / Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Educação Física
UNIANDRADE	Metodologia do Ensino da Arte e Movimento
FACEL	Fundamentos da Arte, Educação, Corporeidade e Movimento
FALEC	Fundamentos do Ensino da Educação Física na Escola
FACINTER	Corporeidade: Teoria e Prática de Ensino
UNIEXP	Fundamentos e Metodologia da Educação Física e Recreação
FIES	Princípios e Métodos do Desenvolvimento Corporal
FAESP	Metodologia do Ensino da Educação Física
FARESC	Educação Física na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Conhecimentos e Metodologia / Psicomotricidade e Ludicidade
UNIBRASIL	Movimento e Psicomotricidade
FACIMOD	Metodologia do Ensino da Educação Física
UP	Fundamentos Teóricos e Metodologia de Ensino da Educação Física
BAGOZZI	Metodologias de Ensino de Educação Física
OPET	Fundamentos Teóricos e Metodologia da Educação Física
ISE-SION	Corporeidade e Movimento da Criança
FAE	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Física

QUADRO 6 - AS DISCIPLINAS COM FOCO NOS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ, NO ANO DE 2009  
 FONTE: A autora (2011)

O Quadro 6 mostra as disciplinas que permitiram com que eu selecionasse os sujeitos da pesquisa. O Quadro 6, indica ainda, a diversidade que existe entre as nomenclaturas das disciplinas sobre o movimento do corpo infantil, o que sugere que há uma grande heterogeneidade de conhecimentos pertinentes aos saberes sobre o movimento do corpo, muito provavelmente em estado não sistematizado.

### 3.2 A caracterização dos sujeitos e os instrumentos da pesquisa

Após a sistematização das informações sobre as disciplinas dos cursos selecionados, consegui visualizar um panorama geral dos contextos em investigação. Estavam selecionados os nomes dos sujeitos do estudo, os professores formadores das disciplinas sobre movimento das Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná. Realizei então uma pesquisa na *Plataforma Lattes*<sup>12</sup>, com o objetivo de obter mais informações sobre eles e refletir sobre o instrumento de pesquisa escolhido para a investigação. Notei que em sua maioria eram professores jovens, graduados em Educação Física e com estudos direcionados para a psicomotricidade.

Para determinar os sujeitos a serem entrevistados defini três critérios: o primeiro foi a situação do Curso, o qual deveria estar em andamento na instituição. Em segundo lugar a acessibilidade aos sujeitos, ou seja, a viabilidade de contato e encontro, bem como, a sua disposição para participar do estudo. Isso indica que após delimitar estratégias para contatar os professores formadores, os selecionados para análise seriam todos os que fossem localizados e demonstrassem disponibilidade para contribuir com a investigação. E por fim, o tempo, de modo que defini o início das entrevistas para fevereiro e a data limite de 31 de março de 2011 para encerrar a coleta das informações e, consequentemente, a produção de dados.

Optei por realizar as entrevistas em fevereiro porque nesta época ocorre o reinício das atividades nas Instituições de Ensino Superior, com as semanas acadêmico-pedagógicas e assim, o retorno do colegiado. Busquei, primeiramente, ratificar as informações que havia coletado acerca das disciplinas que abordam o

---

<sup>12</sup> A *Plataforma Lattes* é a base de dados de currículos, instituições e grupos de pesquisa das áreas de Ciência e Tecnologia.

movimento do corpo infantil e dos professores formadores responsáveis por cada uma delas, para que então pudesse ir à busca dos sujeitos para a realização das entrevistas.

Como instrumento de pesquisa para a coleta e produção de dados utilizei a entrevista semi-estruturada. Para Lüdke e André (1986) a grande vantagem da entrevista é que ela possibilita a captação imediata e corrente da informação que se deseja com qualquer tipo de sujeito e sobre diferentes assuntos. A entrevista semi-estruturada *“se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”* (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 34).

As autoras consideram que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa em educação é o que possui um roteiro mais livre, menos estruturado e que informantes como professores, diretores, orientadores, alunos e pais são mais facilmente abordáveis por meio de um instrumento flexível.

Para desenvolver o roteiro de entrevista segui orientações que aconselham iniciar a entrevista por questões abertas, deixando as questões fechadas (idade, formação etc.) para o final, como forma de estimular a espontaneidade do entrevistado (PORTOUIIS; DESMET, 1988 apud LÉSSARD-HEBERT et al. 1994, p. 163).

Defini o conteúdo da entrevista a partir das informações curriculares obtidas por meio do estudo exploratório, nos referenciais teóricos e nas questões norteadoras da pesquisa.

Assim, ante aos professores formadores as questões da entrevista focalizaram (ANEXO 2):

1. Sua compreensão acerca do movimento na Educação Infantil;
2. As fontes utilizadas no processo formativo;
3. A organização da disciplina;
4. O objetivo a que se propõe a disciplina, considerando as expectativas que o formador possui em relação ao trabalho que será realizado pelas futuras docentes;
5. O entendimento geral que o formador detém sobre a os fazeres pedagógicos do movimento no curso de Pedagogia;

Em sua maioria as entrevistas foram realizadas na própria Instituição de Ensino Superior onde cada formador atua e tiveram duração média entre 8 e 25



minutos. Foram marcadas com antecedência e os sujeitos foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, bem como, consentiram a utilização das falas (ANEXO 3).

Assim, a organização das ações para a produção dos dados com os professores formadores podem ser visualizadas na Figura 1:

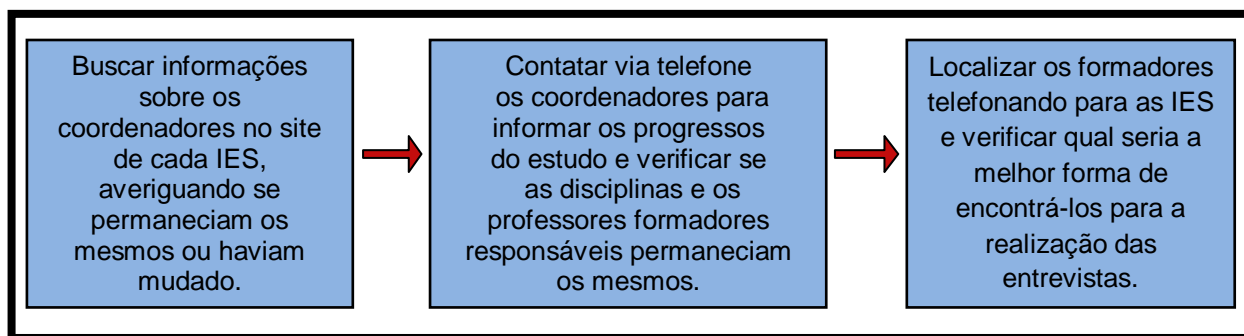


FIGURA 1 - ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS NA PESQUISA “OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ”

FONTE: A autora (2011)

Ao iniciar as ligações, sucedeu que, em algumas das IES contatadas, ninguém atendeu, em outras, o coordenador não estava e não sabiam me informar qual seria o melhor horário para encontrá-lo, ou ainda, o coordenador não podia me atender e eu deveria deixar meu telefone para que ele me contatasse posteriormente.

Até o momento a estratégia para contatar os professores formadores ainda era buscar contato direto via telefone, pois receava que, se mandasse um *e-mail*, eles poderiam deixar para responder depois, o que poderia ser tarde demais, ou quem sabe, poderiam esquecê-lo em meio a tantas obrigações e atribuições que advêm no início de um ano letivo.

Em função da dificuldade de encontrar os coordenadores, decidi então modificar minhas ações. Preferi buscar junto aos coordenadores a confirmação sobre os professores formadores e suas disciplinas, para então solicitar por *e-mail* a colaboração deles no estudo. No dia 02/02/2011, consegui entrar em contato com os coordenadores das instituições: THETA, MU, PSI e ETA.

Ao contatar a THETA conversei com o novo coordenador, que foi esclarecido em relação à realização do estudo e solicitou que eu buscasse a secretaria pedagógica a fim de obter a confirmação sobre o formador em questão. A secretaria pedagógica me informou que não havia turma de Pedagogia formada, pois o número

de alunos era insuficiente, portanto, o professor formador estava afastado da instituição, uma vez que não haviam aulas para serem dadas.

Ao contatar a MU, também conversei com o novo coordenador, que demonstrou interesse e receptividade; informou-me que o formador era o mesmo e que apesar de a disciplina não ocorrer neste primeiro semestre de 2011, o professor mantinha-se na instituição orientando alunos nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Todavia, não sabia me informar em que momento exato eu poderia encontrá-lo.

Na instituição PSI, igualmente fui atendida por um novo coordenador, que se mostrou receptivo e confirmou o nome e *e-mail* de contato do professor formador, informando-me que ele não estava no momento e que eu poderia ligar no decorrer da semana.

Na ETA fui também atendida pelo novo coordenador, que demonstrou entusiasmo pelo estudo e me informou o nome e *e-mail* de contato do professor formador em questão e que retornariam às atividades durante a semana.

No dia 03/02/2011 entrei em contato com as instituições ZETA e GAMA. Não foi possível conversar com os coordenadores, todavia, consegui confirmar as informações por meio do site.

No dia 04/02/2011 tentei contato com as instituições: ALFA, PI, OMICRON, IOTA, BETA e KAPPA e não obtive sucesso em meus propósitos. Então, resolvi dar início ao envio dos *e-mails*. Como forma de ampliar o alcance de minha solicitação aos formadores, minha estratégia foi enviar o *e-mail* com uma cópia para cada um dos coordenadores. Assim, eu teria duas chances de chegar até os sujeitos de minha investigação, pois os coordenadores poderiam mencionar algo sobre o estudo com os professores formadores, questioná-los sobre a participação e o desenvolvimento do mesmo ou mesmo informar-me acerca de mudanças em relação ao formador responsável pelas disciplinas sobre o movimento do corpo infantil.

A utilização dos *e-mails* surtiu bons resultados. No dia 11/02/2011 eu tinha a resposta de 14 IES e o contato direto com 10 professores formadores. Alguns coordenadores responderam aos *e-mails* dizendo que o formador havia mudado e me informaram o contato do novo professor, bem como, alguns formadores me informaram que não estavam mais trabalhando na instituição e que se eu precisasse de algo mesmo assim, poderia contar com eles.

Os contatos seguintes com os professores formadores se deram por *e-mail* ou por telefone, pois no primeiro *e-mail* enviado esclareci que eles poderiam me ligar para marcarmos as entrevistas ou ainda, fornecerem seus telefones para que eu viesse a contatá-los.

Nesta etapa da pesquisa mais uma vez tive dificuldade para entrar em contato com alguns coordenadores, o que denota a falta de acessibilidade dos dirigentes para com assuntos externos. Evidenciei mais uma vez que alguns coordenadores não detêm conhecimento amplo sobre o Curso que dirigem, pois não dispunham das informações solicitadas acerca do nome dos professores formadores e das disciplinas em investigação. Ressalto que a maioria dos novos coordenadores contatados foram receptivos ao estudo, de modo que se mostraram dispostos a me auxiliar em tudo que fosse necessário.

As duas primeiras entrevistas ocorreram no dia 01/02/2011. Os entrevistados foram professores formadores de disciplinas que enfocam o movimento da criança e fazem parte da grade curricular do Curso de Pedagogia da FARESC. O tempo das entrevistas atendeu minhas expectativas, pois uma das entrevistas teve duração de 18 minutos e a seguinte durou cerca de 8 minutos. As respostas apresentadas forneceram importantes considerações sobre meus questionamentos e corresponderam aos meus anseios, de modo que não realizei alterações no roteiro utilizado para as demais entrevistas.

No dia 08/02/2011 foi realizada entrevista com o formador da UNIEXP, que foi contatado previamente por telefone. Para minha surpresa, no início de nossa conversa ele me informou que o Curso não estava mais em funcionamento, o que resultou na inutilização dos dados, tendo em vista os critérios pré-estabelecidos.

No dia 10/02/2011 realizei a entrevista com o formador da UFPR, que foi contatado previamente por *email* e telefone. Nossa conversa durou cerca de 24 minutos.

No dia 11/02/2011 foi realizada entrevista com o formador das instituições, OPET e FACINTER. O mesmo formador era responsável pelas disciplinas que focam o movimento em ambas as Faculdades. Nesse caso, no momento da entrevista o professor formador explicou-me que possuía vínculo empregatício com os dois trabalhos, porém, respectivamente, em uma das instituições, quando a disciplina não estava em andamento, o professor formador desenvolvia atividades de pesquisa e orientação de monografias, enquanto na outra, ele permanecia em

licença para estudo, retornando às atividades no período em que a disciplina estava em curso. A duração da entrevista foi de 32 minutos.

Importante mencionar, que uma semana após a entrevista o professor formador me avisou via *e-mail* que não estava mais desenvolvendo atividades na Faculdade OPET, pois o Curso de Pedagogia presencial teria o funcionamento cancelado. A instituição estaria interessada em desenvolver o Curso apenas nas modalidades semipresencial e à distância.

No dia 18/02/2011 realizei a entrevista com os formadores das instituições UP e BAGOZZI. Ambas foram marcadas via *e-mail*, realizadas nas próprias instituições. A duração de ambas as entrevistas foi de cerca de 20 minutos.

No dia 22/02/2010 fiz a entrevista com o formador da FALEC, que foi marcada via e-mail e realizada em um colégio de Curitiba onde o professor formador dá aulas. Teve duração de cerca de 13 minutos.

No dia 04/03/2011 a entrevista foi feita com um dos professores formadores da PUC-PR. Foi realizada na própria instituição e durou cerca de 14 minutos. No dia 18/03/2011 foi entrevistado outro formador da PUC-PR, igualmente realizada nas dependências da Universidade, a entrevista teve duração de aproximados 13 minutos.

No dia 25/03/2011 estive na ISE-SION e fiz a entrevista com o professor formador de uma das disciplinas que abordam os saberes do movimento no Curso de Pedagogia da Faculdade, com duração de aproximadamente 8 minutos.

A seguir, o Quadro 7 apresenta a trajetória cursada para a realização da coleta das informações, contato com os professores formadores entrevistados e suas respectivas instituições, bem como, a duração de cada entrevista.

DATA DA ENTREVISTA	IES DO PROFESSOR FORMADOR ENTREVISTADO	DURAÇÃO
01/02/2011	FARESC	18'
01/02/2011	FARESC	8'
08/02/2011	UNIEXP	15'
10/02/2011	UFPR	24'
11/02/2011	OPET e FACINTER	32'
18/02/2011	UP	20'
18/02/2011	BAGOZZI	20'
22/02/2011	FALEC	13'
04/03/2011	PUC-PR	14'
18/03/2011	PUC-PR	13'
25/03/2011	ISE-SION	8'
31/03/2011	UTP	15'

QUADRO 7 - CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ

FONTE: A autora (2011)

As Instituições de Ensino Superior que não aparecem no Quadro 7 (FAE, FACIMOD, FAESP, FACEL, UNIBRASIL, FIES E COSJISUP) não atenderam aos critérios definidos para a seleção dos sujeitos e/ou os professores formadores não responderam as solicitações enviadas via *e-mail*.

Assim, no dia 31/03/2011 foi possível estruturar um panorama a partir da sistematização das ações e informações coletadas. O Quadro 8 traz informações acerca das IES investigadas, dos coordenadores, dos professores formadores e as disciplinas sobre o movimento corporal das Licenciaturas em Pedagogia investigadas.

IES	FIES	FACIMOD	UNIANDRADE	FAE	UNIBRASIL	OPET	FAESP	BAGOZZI	UNIEXP
<b>COORDENAÇÃO</b>	Mudou	Permaneceu	Mudou	Permaneceu	Mudou	Mudou	Mudou	Mudou	Processo de fechamento
<b>CURSO DE PEDAGOGIA 2011</b>	Não abriu turma	Ativo	Ativo	Ativo	Ativo	Processo de fechamento	Não abriu turma	Ativo	Curso extinto
<b>PROFESSOR FORMADOR</b>	Mudou	Mudou	Permaneceu	Mudou	Mudou	Processo de fechamento	Mudou	Permaneceu	Curso extinto
<b>DISCIPLINAS 2009</b>	Princípios e Métodos do Desenvolvimento Corporal	Metodologia do Ensino da Educação Física	Metodologia do Ensino da Arte e Movimento	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Física	Movimento e Psicomotricidade	Fundamentos Teóricos e Metodologia da Educação Física	Metodologia do Ensino da Educação Física	Metodologia de Ensino da Educação Física	Fundamentos e Metodologia da Educação Física
<b>DISCIPLINAS 2011</b>	Princípios e Métodos do Desenvolvimento Corporal	Metodologia do Ensino da Educação Física	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Educação Física Psicomotricidade na Educação	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Física	Movimento e Psicomotricidade	Curso extinto	Metodologia do Ensino da Educação Física	Corpo, Movimento e Ludicidade	Curso extinto

QUADRO 8 - PANORAMA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INVESTIGADAS E MUDANÇAS OCORRIDAS ENTRE OS ANOS DE 2009 E 2011  
(continua)

IES	FACINTER	UTP	FALEC	FACEL	UP	FARESC	SION	PUC-PR	UFPR
<b>COORDENAÇÃO</b>	Mudou	Permaneceu	Permaneceu	Permaneceu	Mudou	Mudou	Permaneceu	Permaneceu	Mudou
<b>CURSO DE PEDAGOGIA 2011</b>	Ativo	Ativo	Ativo	Ativo	Ativo	Ativo	Ativo	Ativo	Ativo
<b>PROFESSOR FORMADOR</b>	Mudou	Permaneceu	Permaneceu	Permaneceu em uma das disciplinas, a outra não possuía formador definido	Permaneceu	Permaneceu	Permaneceu	Mudou	Permaneceu
<b>DISCIPLINAS 2009</b>	Corporeidade: Teoria e Prática de Ensino	Educação Psicomotora e Ludicidade I e II Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Educação Física	Fundamentos do Ensino da Educação Física na Escola	Fundamentos da Arte, Educação, Corporeidade e Movimento	Fundamentos Teóricos e Metodologia do Ensino da Educação Física	Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Conhecimentos e Metodologia / Psicomotricidade e Ludicidade	Corporeidade e Movimento da Criança	Metodologia do Ensino da Educação Física	Metodologia de Ensino de Educação Física
<b>DISCIPLINAS 2011</b>	Educação Física: Teoria e Prática de Ensino	Educação Psicomotora e Ludicidade I e II Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Educação Física	Fundamentos do Ensino da Educação Física na Escola	Teoria e Prática de Psicomotricidade na Escola Metodologia do Ensino e Práticas Pedagógicas de Educação Física	Fundamentos e Práticas da Educação pelo Movimento	Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Conhecimentos e Metodologia / Psicomotricidade e Ludicidade	Corporeidade e Movimento da Criança	Metodologia do Ensino da Educação Física	Metodologia de Ensino de Educação Física

QUADRO 8 - PANORAMA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INVESTIGADAS E MUDANÇAS OCORRIDAS ENTRE OS ANOS DE 2009 E 2011  
 FONTE: A autora (2011)

O Quadro 8 demonstra que se sucederam diversas mudanças em relação à organização e funcionamento dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia pesquisados. Principalmente, ocorreram modificações relativas aos coordenadores dos Cursos, pois são 10 novos coordenadores que estão à frente dos cursos investigados. Em relação aos professores formadores, foram 7 substituídos. A nomenclatura das disciplinas também sofreu mudanças, em 5 das instituições. Além disso, ressalto o fechamento das Licenciaturas em Pedagogia de duas das 18 IES investigadas no início do estudo.

Diante disso, sublinho que, foram entrevistados 12 professores formadores<sup>13</sup>, sendo que a entrevista de um deles não será utilizada, tendo em vista os critérios estabelecidos anteriormente, o que resumiu em 10 Cursos de Pedagogia, de um total de 18 Instituições de Ensino Superior investigadas. A caracterização dos sujeitos pode ser observada a seguir, no Quadro 9.

---

<sup>13</sup> Para preservar o anonimato, os professores entrevistados foram apresentados por meio de nomes iniciados com a letra A. Não houve qualquer critério que associasse determinado professor formador a cada um dos nomes.



<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação (graduação + titulação)</b>	<b>Tempo de docência universitária</b>	<b>Docência na Educação Infantil</b>
Ana	35	Educação Física – Doutorado	14 anos	Sim*
Alexandre	47	Educação Física – Especialização	1 ano	Sim
Anita	32	Educação Física – Mestrado	7 anos	Sim*
Anelise	28	Educação Física – Mestrado	5 anos	Sim*
Alfredo	44	Educação Física	2 anos	Sim*
Ariana	26	Educação Física – Mestrado	1 ano	Sim
Adilson	44	Educação Física – Especialização	3 anos	Sim
Altair	35	Educação Física – Doutorando	6 anos	Não
Alex	31	Educação Física – Mestrado	5 anos	Não
Amanda	46	Educação Física – Doutorado	24 anos	Sim*
Arlete	32	Educação Física – Mestrado	6 anos	Sim*

QUADRO 9: CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA “OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ”

FONTE: A autora (2011)

\* Os professores salientaram que, atuaram na Educação Infantil apenas por curtíssimos períodos, durante estágios no período de graduação ou no início de carreira, quando recém formados.

Em relação à formação dos sujeitos, o Quadro 9 mostra que dos 11 formadores entrevistados, dois possuem doutorado, seis possuem mestrado (destes, um está cursando o doutorado), dois são especialistas e somente um possui apenas graduação. O perfil desta amostra demonstra que a formação da maioria dos professores formadores possui uma trajetória vinculada à pesquisa e à formação continuada. Isso, muito provável, se deve ao fato de que, atualmente, a maioria das IES exige de seus profissionais a titulação mínima de mestre.

Ressalto que todos os sujeitos possuem graduação em Educação Física, o que denota que os saberes sobre o movimento do corpo infantil, os quais são abordados nas Licenciaturas em Pedagogia, perpassam possivelmente pelas concepções pedagógicas inerentes a essa área de conhecimento.

Em relação ao tempo de atuação na docência universitária, saliento que, a maioria dos professores formadores possui menos de 8 anos de carreira docente; 3

deles possuem menos de 3 anos de docência no Ensino Superior. Apenas dois deles possuem mais de 10 anos de atuação. A maior parte dos professores formadores possui em torno de 30 anos, sendo que a média de idade do grupo é de 36 anos. São professores jovens, que provavelmente ainda estão construindo suas próprias concepções acerca do Ensino Superior e da formação de docentes.

Em relação à experiência enquanto docentes na Educação Infantil, 2 formadores nunca atuaram nesta etapa de ensino, sendo que, um deles comentou que nunca foi professor em nenhuma outra etapa. Os demais já tiveram experiências com a criança pequena. No entanto, 6 deles ressaltaram o fato de que tiveram experiências breves, quando recém formados ou apenas nos estágios obrigatórios, durante a graduação.

### **3.3 Procedimentos da análise dos dados**

A organização dos dados para análise foi feita tendo como referência as considerações de Lüdke e André (1986) e a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2009). Optei por pautar-me na sistematização de Bardin (2009), e como modelo desta sistematização utilizei o estudo de Bolsanello (1998), que apresenta os pressupostos teóricos da autora acerca da análise de conteúdo de forma criteriosa, simplificada e organizada em etapas. Assim, os dados foram trabalhados qualitativamente, tendo em vista a compreensão das informações coletadas e foram adotados os seguintes passos.

Após a transcrição de todas as entrevistas, o conteúdo foi lido na sua íntegra, sem que houvesse intenção de selecionar ou analisar as informações. Na sequência, as informações foram lidas novamente, de forma meticulosa e atenta, na tentativa de estabelecer relações com os subsídios teóricos e com as respostas dadas a cada pergunta em cada uma das entrevistas. Michelat (1980) apud Lüdke e André (1986) considera importante para formulação de categorias iniciais, ler e reler o material até chegar a uma impregnação do seu teor.

Como segundo passo, procedeu-se a codificação dos dados, na tentativa de transformar os dados brutos de cada uma das questões da entrevista, reunindo as similitudes, a fim de se obter uma condensação de características pertinentes a cada

uma das questões. Para isso, cada uma das perguntas passou a contar com um tema, como unidade de registro que permitiria a aproximação dos conceitos encontrados e apreciação cuidadosa dos dados.

Em seguida, busquei organizar os temas identificados por meio da codificação para que fosse possível conceber e definir a disposição dos eixos específicos de análise.

Ressalto que as falas das entrevistas utilizam apenas o ano como referência de realização, pois mencionar a data exata em que foram feitos os encontros permitiria que fossem identificados os contextos e os professores formadores investigados. Optei por usar o ano de realização das entrevistas como forma de preservar a identidade das instituições e dos professores formadores, uma vez que, as informações referentes à data de realização das entrevistas em cada uma das instituições e o perfil dos professores formadores aparecem respectivamente nos Quadros 7 e 9.

Por fim, a categorização permitiu uma minuciosa exposição dos dados relevantes do conteúdo das entrevistas e gerou um cruzamento de todas as informações obtidas, que resultou na interpretação dos dados.

## 4 O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR FORMADOR: EM FOCO OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL

Este capítulo tem a intenção de apresentar a análise dos dados, produzidos a partir das entrevistas com os professores formadores investigados e organizados com base em eixos de análise.

Os eixos de análise constituíram um norte para que eu pudesse desenvolver minhas conclusões e considerações acerca da forma como são tratados os saberes sobre o movimento do corpo infantil nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia investigados. Os dados foram organizados com base em cinco eixos de análise determinados a partir da codificação das informações. São eles: concepção de movimento na Educação Infantil, as fontes de saberes, metodologia de ensino, objetivos da disciplina, compreensão do contexto de formação da Licenciatura em Pedagogia.

Estes eixos se inter relacionam, de modo que a fala de cada um dos professores formadores não se apresenta de forma isolada, e sim, contextualizada, pois denotam sentidos e significados que acabam por explicitar elementos presentes também em outros eixos. Desse modo, a análise se deu tendo vista compreender as particularidades de cada eixo, bem como, compreender de forma abrangente o contexto de formação investigado, com foco na maneira como os formadores tratam os saberes sobre o movimento do corpo infantil.

Reitero que as falas apresentam apenas o ano de realização como referência com a intenção de resguardar a identidade das instituições e dos professores formadores investigados.

### 4.1 Concepção de movimento na Educação Infantil

A primeira questão da entrevista: **como você compreende o movimento na Educação Infantil**, foi formulada tendo em vista apreender como o professor formador compreende o movimento na Educação Infantil, ou seja, qual a sua **concepção de movimento** na educação da criança pequena.

Para Marcelo García (2009a, p. 118) “[...] a matéria que ensinamos ou pretendemos ensinar não fica à margem de nossas concepções”. Assim, procurei averiguar qual o entendimento que o formador tem do movimento na educação da pequena infância, com a intenção de verificar como ele compreende a presença e a importância do movimento para o desenvolvimento infantil. Este procedimento teve também a intenção de identificar a existência de afinidades com as concepções pedagógicas da Educação Física e, estabelecer relações com outras questões realizadas na entrevista.

Para Ponte (1992), as concepções têm uma natureza basicamente cognitiva e agem como uma espécie de filtro. Por um lado, são imprescindíveis, pois estruturam o significado que damos às coisas. Por outro lado, agem como componente bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de ação e apreensão.

Nesse sentido entendo que, conhecer as concepções dos formadores me auxiliou a compreender os significados que cada formador atribui acerca dos saberes do movimento do corpo infantil. Essa compreensão se torna importante porque, segundo Cró (1998), *“a pressão da concepção do formador pode conduzir os futuros professores quer a abandonar a formação, quer a mudar as concepções no sentido de uma maior similaridade com a do formador”* (CRÓ, 1998, p. 88).

As estratégias utilizadas na formação podem ter efeito sobre a construção das concepções das futuras professoras, de modo que, pode ocorrer a assimilação de informações novas ou mesmo, o reforço de suas concepções antigas (CRÓ, 1998).

As concepções dos professores formadores conforme os estudos de Cró (1998) e Ponte (1992) podem, assim, influenciar as concepções das futuras professoras e modificar suas compreensões sobre um assunto, aproximando seus pontos de vista daqueles que o formador expõe. Podem instigar a construção de uma nova concepção, diferente da sua própria e da que foi apresentada pelo professor formador. Ou ainda, fazer com que as alunas da Pedagogia não modifiquem suas próprias concepções, reafirmando suas convicções anteriormente formadas.

Dito isso, ressalto que o professor formador precisa, acima de tudo, estar consciente das possibilidades de interferência que são inerentes à complexidade que envolve o processo formativo.

Ao analisar as concepções dos 11 professores formadores investigados

percebi, de um modo geral, que todos eles consideram o movimento corporal como uma característica de grande relevância para o desenvolvimento infantil, que permite que a criança amplie suas possibilidades de relação com o meio, seu desenvolvimento motor, a vivenciar situações diversificadas e inúmeras descobertas. **Os professores formadores apontam que, nessa faixa etária, é extremamente importante desenvolver um trabalho educativo com a criança pequena que leve em conta o movimento do corpo.**

É possível observar esta constatação na fala dos professores Alexandre e Alfredo:

Para mim o movimento é extremamente importante, porque eu vejo assim, a estimulação é prioridade nessa faixa etária. [...] A criança começa a se comunicar justamente pelo movimento (Entrevista Professor Alexandre, 2011).

[...] através do movimento a criança faz contato com o mundo (Entrevista Professor Alfredo, 2011).

As falas dos professores Alex e Anelise reforçam essa compreensão acerca da importância do movimento na educação da criança pequena:

[...] a gente percebe na literatura que há uma necessidade de se trabalhar em cima do movimento, que é uma característica mais viva na criança, realmente, esse aspecto motor. Então, é uma faixa etária que se vive a partir do movimento [...], e eu acho fundamental esse trabalho a partir do movimento (Entrevista Professor Alex, 2011).

O movimento é um impulso do corpo em busca de algo e de interação com o mundo [...] a partir do movimento a criança vai poder experimentar o mundo, as coisas que a cercam, que a rodeiam, buscando um significado para as relações que pode criar com o meio, com o outro (Entrevista Professora Anelise, 2011).

Pude observar que essa relevância atribuída ao movimento apresentou justificativas bastante variadas, o que denota que **os professores formadores apresentam concepções diferenciadas sobre o movimento infantil e que as futuras professoras estão inseridas em ambientes de formação com compreensões distintas.**

Alguns professores formadores apontaram o grande valor do movimento para a Educação Infantil com foco na aprendizagem de habilidades e no desenvolvimento de competências que a criança irá utilizar posteriormente, ou seja, em função de suas contribuições com os aprendizados futuros das crianças. Sejam eles, associados à alfabetização, à aprendizagem de movimentos mais refinados que venham a ser usados em práticas corporais mais elaboradas, como os esportes, ou mesmo, em relação ao desenvolvimento da criança de forma global.

Esta evidência pode ser observada na fala do professor Adilson: “o movimento é bem importante nessa área (referindo-se a Educação Infantil) **para preparar a criança para todo o seu desenvolvimento futuro**” (Entrevista Professor Adilson, 2011).

A professora Ariana reforça esse entendimento: “[...] *a gente está criando toda a base para que depois ela (a criança) possa criar uma autonomia*” (Entrevista Professora Ariana, 2011). E a fala da professora Amanda completa:

[...] é um elemento muito importante nessa fase **porque a gente sabe que o movimento vai trazer muitos benefícios para futuramente** a fase de jovem ou adulto, ou mesmo depois na exigência de movimentos mais complexos (Entrevista Professora Amanda, 2011).

Diante destas evidências percebo uma compreensão de **criança enquanto sujeito que precisa aprender para então ser**. Infelizmente ainda hoje a criança pequena em alguns contextos raramente é compreendida por suas especificidades, sendo considerada como um sujeito que não fala, que não tem domínio sobre a razão, que é imaturo, frágil e tem suas potencialidades subestimadas.

Todavia, esse entendimento é equivocado e reflete-se em uma infância que será vivida superficialmente, pois as experiências da criança não serão exploradas e percebidas tendo em vista as peculiaridades da criança no tempo presente, mas com olhos para o futuro. Assim, as conquistas e descobertas do mundo infantil por meio de suas ações corporais passarão a não ter sentido e acabaremos por privar a criança de seu direito de ser criança.

Para Beauchamp (2005,) a Educação Infantil compreende um tempo de formação que proporciona às crianças o seu desenvolvimento, de modo que elas não estão se preparando para crescer, mas estão em constante evolução em todas as suas dimensões. “*A Educação Infantil não é um período preparatório para a escolaridade futura*”, afirma Beauchamp (2005, p. 11).

Ainda hoje se pensa a infância como alguma coisa que está por vir... [...] Ela é vista como um tempo que não tem identidade, que não se define por si mesmo, se define em relação à vida adulta, tida como o tempo nobre da vida humana. A vida adulta é o tempo do raciocínio, da fala, das grandes decisões, da gestão do mundo, da gestão da cidade e, nesse sentido, todos os tempos anteriores à vida adulta são considerados tempos preparatórios (ARROYO, 2005, p.5-6).

Para Barbosa (2009), durante muito tempo os contextos de Educação Infantil cumpriram sem questionamento o papel de padronizar os comportamentos das

crianças e prepará-las para serem bons alunos para a escola fundamental. A justificativa para tal padronização era de que assim seriam superadas as desigualdades sociais, mas, geralmente a operacionalização desse processo acabava levando algumas crianças, diferentes do padrão almejado, ao fracasso e, conseqüentemente, elas eram excluídas e desconsideradas.

Barbosa (2009), considera que o grande desafio educacional da atualidade é de como pensar e como organizar uma escola que atenda os princípios da universalização, ou seja, para socializar e ensinar a todos e, que possa ainda, privilegiar a educação com base nas singularidades de cada criança.

A educação da criança pequena precisa, sobretudo, ser encarada como um momento de inserção em que ocorrem diferentes aprendizagens, que por sua vez envolvem o enfrentamento diante de experiências diversificadas e precisam ser compartilhadas nos espaços e nos tempos presentes da Educação Infantil. As vozes das crianças precisam ser escutadas no dia-a-dia, pois no encontro com o meio que a cerca é que ela constrói suas escolhas, compreensões e decisões.

A análise das concepções também apontou a compreensão do movimento enquanto ferramenta pedagógica que dá suporte para aprendizagens diversificadas, como relata o professor Alex:

Eu não sei se tua pergunta é nesse sentido, mas eu vejo o movimento como uma ferramenta pedagógica, naquele processo de formação inicial da criança, nos primeiros anos de educação (Entrevista Professor Alex, 2011).

Em meio às variadas justificativas, o movimento do corpo tem, portanto, inegável relevância para Educação Infantil de acordo com os professores formadores deste estudo. Porém, alguns dos motivos vinculados a essa importância me parecem limitados e sucintos demais, pois restringem o valor do movimento sem se ater a importantes particularidades que são próprias da criança de 0 a 6 anos, como as questões relativas à cultura infantil ou à sua capacidade de comunicar-se e expressar-se por meio do movimento do corpo.

Frente a essas análises, buscarei estabelecer na sequência uma relação direta entre as concepções apresentadas pelos professores formadores e as concepções pedagógicas da Educação Física, as quais são: recreação, psicomotricidade, desenvolvimentista, crítica, construtivista e linguagem.

Ante isso, constatei que dos 11 professores formadores, 4 aproximam suas concepções da abordagem desenvolvimentista, como é possível observar



nas falas dos professores Amanda, Ariana, Arlete e Adilson.

Pelo movimento ela (a criança) vai descobrir o seu corpo, mas em contrapartida, ela vai descobrir também que existem outras possibilidades de movimentar, além daquele que ela vai naturalmente adquirindo. **É um elemento muito importante nessa fase porque a gente sabe que o movimento vai trazer muitos benefícios para futuramente, na fase de jovem ou adulto, ou mesmo, depois na exigência de movimentos mais complexos.** Então eu vejo como um elemento primordial nessa fase de formação da criança (Entrevista Professora Amanda, 2011).

É um momento de exploração, de conhecimento da criança, em que **ela tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades motoras fundamentais, manipulação, locomoção e equilíbrio.** Eu vejo que é um momento que não existe o errado, mas existe o diferente, então, é um momento de exploração. Assim como na educação formal, eles estão em um processo de alfabetização, talvez a Educação Física, na Educação Infantil, seja o momento onde o movimento esteja num processo de **alfabetização motora.** Na verdade a gente está criando toda a base para que depois ele possa criar uma autonomia (Entrevista Professora Ariana, 2011).

A importância do movimento na Educação Infantil, vejo primeiro pela questão da relação da criança com o corpo, através do corpo ela tem as primeiras relações consigo mesma e através desse reconhecimento ela começa a se relacionar com os outros também. É através do corpo que ela se percebe de uma forma bem significativa. Talvez seja a primeira forma de ela se relacionar com o outro, através do corpo, acho que é importante nesse sentido. **Também pensando no desenvolvimento motor da criança é importante trabalhar com o movimento, por ser um aspecto importante no desenvolvimento do ser humano, então trabalhando as questões de desenvolvimento motor próprias de cada idade, de cada faixa etária, é importante nesse sentido** (Entrevista Professora Arlete, 2011).

**O movimento é básico para criança, é a primeira manifestação que ela tem, são os gestos os movimentos que é bem importante nessa área para preparar a criança para todo o seu desenvolvimento futuro.** Às vezes eu falo que todo mundo que trabalha na área educação deveria trabalhar na área da Educação Infantil e até o quinto ano, porque eu acho que é uma parte bem importante que mostra e que fala muito do que a gente tem que falar para os nossos alunos atuais e nossos futuros alunos, então acho que é importante, a educação infantil e o movimento da criança (Entrevista Professor Adilson, 2011).

Noto que as falas apresentam certa imparcialidade, de modo que os enfoques não se mostram muito contundentes acerca da concepção desenvolvimentista, mas visivelmente enfatizam a importância do desenvolvimento motor.

A concepção pedagógica referenciada pelo construtivismo, onde o movimento é tido como um facilitador para conhecimentos diversos aparece na fala do professor Alexandre:

Então o movimento pra mim é imprescindível de ser trabalhado com essas crianças. E aonde realmente eles vão soltar a linguagem, a criatividade, **é onde vai dar asas para eles explorarem todas as outras áreas do conhecimento.** Eu acredito que é realmente o básico do básico (Entrevista Professor Alexandre, 2011).

Assim, movimento é compreendido **como um meio para atingir um fim**, ou seja, ele serve como elemento de suporte para que conteúdos diversificados sejam abordados.

A concepção crítica na Educação Física, que enfoca a cultura corporal do movimento e as questões sociais que permeiam o corpo na escola é percebida nas falas de 2 professores formadores. Ambos tecem considerações que relacionam o corpo infantil com o contexto em que ele se encontra e as ações que então se estruturam a partir daí. A professora Ana fala:

Para mim o movimento é uma manifestação humana de grande relevância na constituição daquilo que nós entendemos por homem, e, portanto, muito importante para sua própria formação. **Mas este movimento, quando você fala de homem, quando você fala de sujeito, ele tem que ser colocado dentro do contexto da cultura, não dá para fugir desse contexto.** [...] eu acho que o movimento é uma manifestação importante, primeiro para se entender o que é o homem ou no caso da tua pesquisa mais especificamente, quem é a criança. Isso em um primeiro momento porque do ponto de vista da formação este movimento não vai se dar somente por interferência da escola. Muito desse movimento, dessa construção em torno do que é movimento a criança vai fazer a partir de outros contatos que ela realiza, até mesmo, antes de entrar na escola. Então, é importante compreender esse movimento ele é constituinte dessa criança, mas nunca de uma maneira naturalizada. Então, é importante primeiro se entender como este processo ocorre, para daí sim, pensar nas interferências, nas intervenções que o professor ou a escola pode realizar sobre esta manifestação (Entrevista Professora Ana, 2011).

E a fala da professora Anelise mostra:

Minha concepção de movimento não é de um movimento meramente biológico, de um corpo físico que se expressa sem razão de ser. O movimento, ele é um impulso do corpo em busca de algo e de interação com o mundo. Então, a palavra chave que eu tenho utilizado é experiência, porque a partir do movimento que ela vai poder experimentar o mundo, as coisas que a cercam, que a rodeiam, buscando um significado para as relações que vamos criar com o meio, com os outros. **Então, o movimento passa pelo sentido do que é o corpo.** Um corpo físico, biológico, **um corpo social, um corpo cultural** [...] (Entrevista Professora Anelise, 2011).

De fato não se pode pensar no corpo e no seu movimento sem levar em conta as questões culturais que estão de certa forma vinculadas ao seu contexto sócio-cultural. Existem demandas que precisam ser consideradas e condições que interferem na maneira com que a futura professora irá sistematizar seu trabalho. Mas

não acredito que o movimento do corpo deve se limitar a auxiliar no entendimento de situações sociais conflituosas presentes no contexto em que se inserem as crianças. Mesmo porque, os bebês não têm a capacidade de participar de embates e reflexões sobre temas polêmicos da sociedade.

Por fim, as concepções dos 3 professores formadores restantes mencionam um entendimento do movimento como uma linguagem da criança pequena. As falas apresentadas, no entanto, são bastante sucintas e por vezes ambíguas, não revelando de forma clara o entendimento do professor formador sobre o que seria esta linguagem corporal a que se referem ou mesmo a linguagem movimento. Isso pode ser percebido nas falas que seguem.

O professor Altair coloca:

[...] Eu trabalho muito com a visão do corpo, com a noção do corpo, e este é um corpo que se movimenta, então, eu **acho** que ele é algo central (o movimento), ainda mais na fase e idade onde o corpo fala muito mais que os outros atributos de linguagem. **A principal linguagem na Educação Infantil é a linguagem corporal** (Entrevista Professor Altair, 2011).

A professora Anita considera importante que as profissionais que irão atuar junto à criança pequena focalizem a dimensão corporal e pondera: as questões corporais não podem ser dissociadas das questões mentais, cognitivas, psicológicas e sociais. Em relação ao seu entendimento sobre a linguagem movimento comenta sucintamente:

**O movimento é uma linguagem da criança**, é uma forma de expressão da criança pequena, e a gente tem que tentar entender que ele é a primeira forma de expressão da criança (Entrevista Professora Anita, 2011).

Eu percebo que na Educação Infantil, é o alicerce da Educação Física. Então a proposta do movimento, como a gente trabalha linguagens corporais, é dentro da linguagem corporal. Corpo e movimento é um dos eixos que a gente trabalha na Educação Infantil. A única ressalva que eu vejo, é que infelizmente não somos nós educadores do corpo, da Educação Física, que trabalhamos com essa criança. Ela ainda está em uma proposta que as professoras, as educadoras infantis é que fazem esse trabalho. Acaba se perdendo um pouco o contexto da Educação Física, porque ficam só preocupadas com o lúdico, com o brincar, e a gente não consegue trabalhar (Entrevista Professor Alfredo, 2011).

Já a fala do professor Alfredo ressalta, primeiramente, a importância do trabalho da Educação Física na Educação Infantil por ser um trabalho de base, muito provavelmente, pensando nas possibilidades posteriores. Em seguida faz menção à linguagem corporal e coloca o corpo e movimento como um dos eixos do

trabalho.

O professor faz ainda uma crítica ao trabalho desenvolvido com o movimento corporal pelas educadoras de Educação Infantil, pois compreende que o movimento é utilizado de forma despretensiosa, sem critérios específicos e intencionalidade educativa, apenas como forma de recreação. Para ele seria importante que profissionais da Educação Física estivessem à frente do trabalho educativo com o movimento corporal infantil.

Evidencia-se, diante das considerações feitas, que há uma relação entre as concepções dos professores formadores e as principais concepções pedagógicas da Educação Física. Ressalto que não é minha pretensão classificar o pensamento dos professores investigados, mesmo porque, em algumas falas a compreensão apresentada não se enquadra especificamente em uma determinada corrente pedagógica.

Busquei identificar a partir das falas a existência de afinidades entre as compreensões relatadas pelos professores formadores e as concepções pedagógicas da Educação Física e, para isto, organizei o Quadro 10. Reitero que as informações apresentadas no Quadro 10 não possuem o intuito de rotular os professores formadores a partir de suas concepções, mas de permitir que o leitor possa visualizar a existência de uma relação entre as concepções dos professores e as concepções pedagógicas da Educação Física.

PROFESSORES FORMADORES	CONCEPÇÃO DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
Ariana	Desenvolvimentista
Adilson	Desenvolvimentista
Amanda	Desenvolvimentista
Arlete	Desenvolvimentista e Psicomotricidade
Ana	Crítica
Anelise	Crítica
Altair	Linguagem corporal
Alfredo	Linguagem corporal
Anita	Linguagem movimento
Alex	Construtivista
Alexandre	Construtivista

QUADRO 10 - ANALOGIA ENTRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA-PARANÁ E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
 FONTE: A autora (2011)

Dito isso, **considero que, a concepção desenvolvimentista é a que mais se destaca nas falas dos professores formadores. Dos 11 entrevistados, 4 apresentam concepções que trazem essa tendência de forma explícita.** Compreendem que o movimento da criança pequena precisa levar em conta a aprendizagem de habilidades motoras que são específicas de cada faixa etária, sendo necessário um trabalho que priorize o desenvolvimento motor com vistas à utilização destas habilidades futuramente. Dentre eles, **um dos professores também demonstra em sua fala afinidade com a concepção que enfoca a psicomotricidade,** pois em seu discurso descreve a importância da relação da criança com o próprio corpo, com o meio e com o outro, enfatizando que ela se percebe através do corpo.

A **compreensão em torno da linguagem movimento está relacionada com 3 professores formadores,** mas que apresentam falas bastante imprecisas, pois ao fazer referência à palavra linguagem, não trazem explicações muito claras a

respeito. Destes professores, apenas um menciona a expressão **linguagem movimento** correlacionada com as relações da criança e sua capacidade expressiva. Os demais apenas ressaltam o fato de que a **linguagem corporal** é importante nessa faixa etária, de 0 a 6 anos.

**A concepção crítica, com vistas à cultura corporal do movimento aparece nas falas de 2 professores formadores**, que afirmam a importância de se levar em conta o contexto social da criança para se desenvolver qualquer trabalho relativo ao movimento do corpo infantil.

**A concepção construtivista tem relação com a fala de 2 professores formadores**, que consideram o movimento uma ferramenta pedagógica capaz de auxiliar na apropriação de outros conteúdos. O movimento é concebido pela sua função de proporcionar aprendizados em outras áreas do conhecimento.

Desta maneira, é possível de um modo geral, identificar uma variedade de compreensões que permeiam as concepções dos professores formadores responsáveis pelas disciplinas sobre o movimento do corpo infantil nas Licenciaturas em Pedagogia investigadas. Diante dessa afirmação, considero que as futuras professoras estão sujeitas a influências diversificadas no que tange a sistematização de um trabalho educativo com o movimento para a criança pequena.

Segundo André et al (2008), a prática docente integra múltiplos saberes advindos de fontes variadas e com pesos diferenciados, com os quais os docentes mantêm diferentes relações. Por isso é importante averiguar o que contam os professores formadores sobre as principais fontes que utilizam em suas aulas.

Saliento que, ao me reportar às fontes utilizadas nas disciplinas farei alusão aos referenciais teóricos utilizados pelos professores formadores, pois o entendimento dos mesmos nas entrevistas focalizou, sobretudo, as principais referências abarcadas nas disciplinas.

Portanto, a seguir, será possível verificar como as fontes de saberes a que recorrem os professores formadores estão correlacionadas com as concepções.

## 4.2 As fontes de saberes

Na questão: **quais as principais fontes de saberes que você utiliza nas suas aulas**, busquei investigar que tipos de fontes são utilizadas e de onde provêm os saberes dos professores formadores, tendo em vista verificar o que os eles contam sobre suas referências de estudo, ou seja, sobre as **fontes de saberes** que são utilizadas para nortear a organização das suas aulas no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Reconheço que investigar as fontes de saberes se constituiu em uma tarefa complexa, visto que, existe uma grande diversidade de autores e materiais que são utilizados pelos professores formadores.

As fontes de saberes docentes são diversas. Para Tardif (2008), os saberes não procedem de uma fonte única, mas de várias fontes e de momentos diferentes da história de vida e da carreira profissional. Destaco a possibilidade de se utilizar os meios de comunicação de massa (TV, rádio, jornais, vídeo, revistas especializadas, computador), a participação em eventos como congressos, encontros, cursos, por meio da troca de experiências com colegas de ou ainda, a vivência profissional.

Os dados construídos mostram que poucos professores formadores entrevistados utilizam grande variedade de fontes para a organização dos saberes, predominando a utilização de textos, artigos, livros e documentos legais como principais fontes para a organização das aulas.

O Quadro 11 apresenta as referências teóricas utilizadas pelos professores formadores, tendo em vista os autores e documentos citados nas entrevistas:

PROFESSOR FORMADOR	AUTORES / DOCUMENTOS
Alexandre	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Ana	Sigmund Freud, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Michel Foucault, Alexandre Vaz, Marcus Taborda
Anelise	Diretrizes Curriculares da PMC, Cadernos Pedagógicos da PMC, André La Pierre, Jean Le Boulch, Juslene de Oliveira, Go Tani, Wagner de Campos, Valter Bracht, Carmem Lúcia Soares, Markus Vinícius Nahas
Alex	Jean Le Boulch, Jean Piaget, João Batista Freire, Suraya Darido
Anita	Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Alexander Luria, André Lapierre, Cadernos Pedagógicos da PMC, Diretrizes Curriculares da PMC, LDB 9394/96, Coletivo de Autores, Vitor Shigunov
Altair	Carmem Lúcia Soares, Jean Le Boulch, Ailton Negrini, Vitor da Fonseca, João Batista Freire, Suraya Darido
Alfredo	Diretrizes Curriculares da PMC, Mauro Gomes
Arlete	David Gallahue, Jean Piaget, João Batista Freire
Amanda	Mauro Gomes de Mattos e Marcos Garcia Neira, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henry Wallon
Ariana	David Gallahue, Rui Krebs, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Arnold Gesell, Jorge Sergio Perez Gallardo
Adilson	Marcus Taborda, Reinaldo Soller, João Batista Freire

QUADRO 11 – REFERENCIAIS TEÓRICOS UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS SOBRE O MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ  
 FONTE: A autora (2011)

O Quadro 11 mostra que a maioria dos professores formadores utiliza em suas disciplinas referenciais que tem relação com as diferentes concepções pedagógicas da Educação Física. Percebo que alguns formadores focam a disciplina somente em uma abordagem específica, privilegiando fontes que se pautam em autores relacionados com apenas uma das concepções pedagógicas expostas. Outros, no entanto, utilizam referenciais diversificados.

Em contrapartida, pode-se afirmar que as disciplinas se organizam de forma bastante distintas, de modo que, algumas disciplinas abordam conhecimentos variados acerca das possibilidades de utilização e compreensão do movimento na escola, dando uma visão ampla sobre os saberes do movimento corporal na formação das futuras professoras. E outras, ao contrário, dão um enfoque restrito,



pois se limitam a expor apenas uma das abordagens teóricas, restringindo assim a compreensão das futuras professoras sobre as possibilidades de se desenvolver um trabalho educativo com o movimento corporal no interior da escola.

Em sua maioria os referenciais citados constituem literatura bastante conhecida e muito citada no âmbito da pesquisa e do conhecimento da Educação Física, movimento corporal e desenvolvimento infantil. Alguns autores como: João Batista Freire, Marcus Taborda, Jean Piaget, David Gallahue, Jean Le Boulch, Carmem Lúcia Soares e Suraya Darido são mencionados mais de uma vez.

A maior parte dos professores formadores citou referências que tem relação com apenas duas das concepções pedagógicas da Educação Física expostas. Isso pode significar que, em suas disciplinas o professor formador associa os saberes relativos a estas duas abordagens e apresenta uma concepção de movimento combinada ou, que ele procura abordar concepções presentes nas duas tendências pedagógicas que mais se aproximam de sua própria concepção.

Observei ainda, que a concepção baseada no construtivismo aparece como abordagem que mais se destaca nas disciplinas, pois existem muitas alusões aos principais autores desta concepção nas falas dos professores formadores. Diante disso, pode-se dizer que, os saberes que constituem as disciplinas sobre o movimento do corpo infantil na sua maioria privilegiam o fato de que o movimento se traduz em uma ferramenta pedagógica que as futuras professoras podem utilizar em seu trabalho, como suporte para trabalhar outros conteúdos.

Autores clássicos como Piaget e Vygotsky foram muito citados, o que sugere que os professores formadores possuem uma compreensão de criança vinculada a fases de desenvolvimento específicas e que utilizam na disciplina esse enfoque do desenvolvimento infantil. Ou seja, de uma criança percebida a partir de características pré-determinadas por teorias do desenvolvimento humano.

Além disso, saliento a utilização de documentos legais, que também constituem uma fonte de saberes bastante utilizada pelos professores formadores. Isso pode expressar que é presente a preocupação em levar para as alunas os conhecimentos legais que devem nortear o trabalho a ser desenvolvido no contexto escolar.

Percebi que foi mencionado apenas um referencial teórico relacionado com a concepção pedagógica que compreende o movimento como uma linguagem da criança pequena. Pelo fato de ser uma compreensão bastante atual, seu

conhecimento torna-se restrito a profissionais que estejam se atualizando constantemente.

Por fim, um aspecto que me chamou atenção foi o modo como alguns professores formadores referem-se às fontes utilizadas. Os professores Altair e Alex ao serem questionados sobre as fontes empregadas em suas aulas relatam:

Eu gosto de trabalhar as fontes primárias. Se a gente for analisar o processo das primeiras discussões, a importância do movimento. Então, utilizo as referências primárias (Entrevista Professor Alex, 2011).

Começo sempre com literaturas clássicas na área da Educação Física, mas não necessariamente que se restringem à Educação Física (Entrevista Professor Altair, 2011).

É possível observar nas falas dos professores formadores a utilização dos termos “fontes primárias” e “literatura clássica” para fazer alusão aos referenciais que escolhem em seus trabalhos. Essas colocações, no entanto, são ambíguas e passíveis de questionamentos: o que seriam fontes primárias? Em meio à vasta gama de referenciais na área de Educação Física, quais podem ser denominados literatura clássica?

Desse modo, conclui-se que existem conflitos em relação à seleção de referenciais que pautam a organização das disciplinas. Em meio aos relatos apresentados não fica claro de que forma os professores formadores definem o tipo de fonte e quais os referenciais privilegiados. Não são percebidas relações com as concepções de movimento que cada professor formador possui, ou com a organização da disciplina e, nem mesmo, com o perfil profissional almejado. É possível que os referenciais sejam escolhidos a partir da importância que os professores formadores atribuem a eles, ou seja, tendo em vista suas próprias preferências.

### 4.3 Metodologia de ensino

Ao perguntar para o professor formador: **como você organiza a disciplina**, tive o intento de compreender como se estrutura a metodologia utilizada nas aulas,

a fim de identificar de que modo o formador organiza os conteúdos e as ações para a formação das futuras professoras.

Sublinho o fato de que, nesse momento da entrevista, foi recorrente nas falas dos primeiros professores formadores entrevistados a informação de que era visível a falta de receptividade das futuras professoras em relação às práticas de movimento. Concluí com isso, que esse seria um valioso dado, que de forma alguma poderia ser menosprezado. Surgiu então um novo questionamento em função dos rumos que as conversas tomaram nessas entrevistas e tornou-se relevante questionar nos demais encontros: **nas falas das alunas sobre suas vivências de movimento nas aulas de Educação Física escolar, há relatos de boas ou más experiências?**

Diante disso, percebo que a forma como um professor formador organiza a disciplina não pode deixar de levar em conta as experiências das futuras professoras e o conhecimento prévio acerca do conteúdo a ser abordado. Essa forma de organização pode ser evidenciada na fala do professor Alex:

Eu não achei ainda uma forma ideal. Esse ano eu tenho tentado partir de uma contextualização histórica, eu sempre começo por aí. E eu tenho tentado mais partir de que compreensão elas têm, porque quando a gente chega para trabalhar com a disciplina de Metodologia da Educação Física todo mundo já teve Educação Física Escolar, elas tem o que falar, elas tem uma noção do que é, porque já tiveram isso ao longo de sua vida escolar. Então eu estou tentando partir do conhecimento que elas tem para ver onde que está isso na história. Que Educação Física elas tiveram? Daí a gente vai contextualizando historicamente a Educação Física até chegar às abordagens teóricas mais atuais (Entrevista Professor Alex, 2011).

Essa preocupação com as concepções que as futuras professoras possuem pode ser percebida também na fala das professoras Arlete, Amanda e Anelise:

[...] muitas vem com um pré-conceito, principalmente daquela vivência que teve da Educação Física, muitas delas de uma visão tecnicista, daquela fase muito presente nas escolas, do jogar a bola, meninos jogam futebol, meninas dançam. Enfim, elas vêm muito com essa ideia, e você tem que mostrar que a Educação Física passou realmente por uma crise, talvez ainda esteja nela, mas que existem nortes, existem estudos que referendam muito a Educação Física hoje na escola, acredito que é dar essa noção para elas (Entrevista Professora Arlete, 2011).

No início do ano a gente faz este resgate histórico da vida delas no tempo da escola, na vida escolar e algumas revelam fatos que não gostavam da Educação Física, que sempre davam desculpa. [...] esta contextualização que elas fazem com a vida anterior delas e o que elas estão vivendo nos dias de hoje é bacana, porque parece que assume outro significado na formação (Entrevista Professora Amanda, 2011).

Em um bimestre eu trabalho com um debate a respeito da concepção de Educação Física que as alunas e alunos têm, eu faço esse diagnóstico (Entrevista Professora Anelise, 2011).

Essa contextualização é extremamente necessária perante os relatos dos professores formadores acerca das concepções das futuras professoras sobre a Educação Física. É imprescindível que os formadores atentem para a criação de um contexto de aprendizagem que se pautem nas concepções prévias que alunas de Pedagogia possuem.

As falas a seguir traduzem o juízo que as futuras professoras fazem sobre o conteúdo abordado nas disciplinas sobre o movimento do corpo infantil nas Licenciaturas em Pedagogia investigadas e, nos mostram, a necessidade de organizar os saberes das disciplinas tendo em vista contextos de aprendizagem que levem em conta as vivências corporais anteriores das futuras profissionais de Educação Infantil.

Várias delas não gostam de Educação Física por conta do passado (Entrevista Professor Altair, 2011).

[...] essas impressões a respeito da área [...] são normalmente muito ruins, não são boas as impressões e as experiências das estudantes de Pedagogia em relação à Educação Física (Entrevista Professora Anelise, 2011).

[...] mas a gente tem ainda muito daquelas que tem uma ideia errada da Educação Física (Entrevista Professor Adilson, 2011).

Olha, no universo que eu trabalho, que eu estou trabalhando, com a formação na Pedagogia, infelizmente é frustrante. A maioria tem aversão à Educação Física (Entrevista Professor Alfredo, 2011).

Então eles vêm com essa visão, realmente de ódio, então minha primeira barreira é essa, inverter um pouquinho o processo e fazer com elas tenham um pouquinho mais de afeto, para a gente tentar ter um relacionamento melhor, para não ficar essa barreira porque eu percebi que tem essa barreira e é muito grande, muito forte (Entrevista Professor Alex, 2011).

A gente percebe que quanto mais antiga foi a Educação Física escolar dessa aluna mais ela se volta para o tecnicismo. Teve uma educação voltada para o tecnicismo. Mais a gente percebe aquela repetição do movimento, aquele educar ao movimento, para um movimento específico, não um educar através ou pelo movimento. As alunas mais novas, não estou generalizando, mas de uma forma geral, as alunas trazem um pouquinho, mas é muito pouco ainda, dessa ideia do ato ligado ao pensamento (Entrevista Professora Anita, 2011).

É muito gritante os relatos que elas trazem, normalmente são experiências extremamente frustrantes, negativas. [...] normalmente as experiências dos alunos da Pedagogia são experiências muito ruins. Elas chegam a relatar histórias que você fica de queixo caído (Entrevista Professora Ana, 2011).

[...] muitas vem com um pré-conceito principalmente daquela vivência que teve da Educação Física. Muitas delas têm uma visão tecnicista, daquela fase muito presente nas escolas, do jogar a bola. Meninos jogam futebol, meninas dançam, enfim, elas vêm muito com essa ideia [...] (Entrevista Professora Arlete, 2011).

Infelizmente é tudo ruim. [...] o relato delas é que, muitas delas não gostavam de fazer Educação Física porque às vezes não tinham, elas comentam isso, que não tinham esta noção antes, elas não tinham coordenação motora, e então elas eram sempre as mais fracas, não eram escolhidas para os times [...] (Entrevista Professor Alexandre, 2011).

Os contextos de aprendizagem, que se referem aos tempos e espaços do processo de formação, devem ser organizados de acordo com os objetivos a que se propõe o professor formador, e diante disso, ressalto uma colocação de Kishimoto (2004), que ao analisar contextos de aprendizagem de adultos, traça um comparativo com a criança:

A dimensão interativa no adulto é diferente da criança. O mundo da criança é caracterizado por dependência aos outros. A maioria dos adultos já assume responsabilidades por sua vida. A diferença é a posição social do adulto que se reflete na aprendizagem em contexto. A vida da criança é mapeada na escola e na casa. A do adulto, no trabalho, família e comunidade. Na escola e na casa, a criança aprende a ser adulto. Adultos assumem outras funções inerentes ao papel do adulto no trabalho, na família, como parceiro, como cidadão. **É por isso que a experiência do adulto, seus interesses e dúvidas são pontos de partida para aprendizagem, pois são tais fatores e valores que selecionam o que ele aprende ou deixa de aprender** (KISHIMOTO, 2004, p. 338-339, grifo meu).

Assim, os saberes prévios que o adulto possui sobre algo, são determinantes no que tange a possibilidade de se apreender novas informações, pois as relações que permeiam as suas vivências relacionam-se e influenciam os aprendizados.

Em relação à organização da disciplina observei que os professores formadores relatam com ênfase a utilização de aulas teóricas e práticas. Apenas um dos professores mencionou que não utiliza aulas com atividades práticas. Ao ser questionado sobre o fato de as alunas realizarem atividades práticas, o professor formador Altair fala:

Não. O que eu faço com elas é pensar, a última parte da disciplina é pensar o planejamento (Entrevista Professor Altair, 2011).

Reitero que a expressão **prática** empregada pelos professores formadores é utilizada comumente no âmbito da Educação Física e das atividades corporais referindo-se à participação ativa em atividades de intenso movimento corporal, como execução de jogos, danças etc. e não tem relação com estágios ou com o

desenvolvimento de atividades no contexto escolar em si. As falas a seguir mostram de que forma os professores formadores sistematizam as suas aulas, relevando a utilização de atividades práticas:

São teóricas e práticas (as aulas). A gente trabalha muito a parte prática porque eu acho que tudo que a gente vive com o corpo a gente não esquece (Entrevista Professor Adilson, 2011).

Além de elas vivenciarem, então elas não esquecem o que elas tiveram ali porque elas tiveram a experiência corporal da atividade [...] (Entrevista Professor Alexandre, 2011).

A minha aula é assim. É uma aula teórica onde eu abordo teoricamente as bases de tudo o que a gente vai trabalhar [...] e aí na próxima aula é prática. Sempre assim, uma aula teórica e uma prática. Mais pro final do semestre nós temos mais práticas porque daí a gente dá uma noção dos jogos pré-desportivos (Entrevista Professor Alexandre, 2011).

[...] são 36 horas, e obrigatoriamente são 18 horas teóricas e 18 horas práticas (Entrevista Professora Anita, 2011).

[...] Intercalando (aulas teóricas e práticas). Então eu começo com o embasamento teórico passando para o desenvolvimento motor, a gente trabalha a linha de Vygotsky e Piaget para elas entenderem o desenvolvimento motor. [...] Depois a gente parte para as práticas pedagógicas com elas. Práticas pedagógicas corporais no eixo da dança, do brinquedo cantado e da ginástica (Entrevista Professor Alfredo, 2011) .

Elas fazem aulas teóricas e práticas. Então, normalmente no primeiro semestre é um embasamento mais teórico, nós fazemos algumas aulas práticas. Mas no segundo nós fazemos atividades do brincar: o brinquedo, o jogo e a dança. A gente fecha o ano letivo com estes três conteúdos trabalhados na prática (Entrevista Professora Amanda, 2011).

Sim (fazemos práticas). A gente utiliza o pátio aqui, onde dá para fazer jogos, gincanas. Eu procuro fazer estafetas em sala de aula para mostrar o trabalho. No caso do trabalho com a Educação Infantil, a gente trabalha muito com a questão das habilidades. Manipulação, propulsão, estabilização corporal. [...] A ideia é fazer das quatro aulas semanais, duas teóricas e duas práticas (Entrevista Professora Arlete, 2011).

A partir das falas concluí que algumas disciplinas organizam-se em aulas teóricas e práticas. Considero esta divisão pertinente visto que, o foco das disciplinas recai no movimento do corpo. As vivências corporais são imprescindíveis para que as futuras profissionais possam compreender que o trabalho com o movimento do corpo infantil exige delas disponibilidade corporal para a utilização do seu corpo em movimento nas ações desenvolvidas junto às crianças.

No entanto, penso que essa divisão não precisa ser precisa, pois as atividades práticas podem ser exploradas conforme o andamento da disciplina e as demandas das futuras professoras.

Para alguns professores formadores as atividades práticas são importantes porque permitem que as futuras professoras interiorizem os conteúdos abordados. Para eles, as vivências corporais são determinantes no que tange a capacidade de apreender informações, conforme demonstram as falas dos professores Adilson e Alexandre.

Ressalto também que alguns professores formadores ao explanarem sobre a utilização de práticas mencionam os possíveis conteúdos a serem contemplados no trabalho que será desenvolvido, posteriormente, pelas futuras professoras. A esse respeito considero que algumas disciplinas impõem a forma como o movimento deve ser trabalhado na escola, não ficando a cargo das futuras professoras definirem que ações educativas seriam mais apropriadas a cada contexto.

Para o professor Adilson a organização da disciplina se orienta da seguinte maneira:

[...] primeiro eu dou toda uma formação sobre a criança, o desenvolvimento, a parte motora, fundamento e desenvolvimento motor, e a partir disso o que elas têm que trabalhar e de que forma trabalhar (Entrevista Professor Adilson, 2011).

Ressalto ainda, ao focar nas orientações dadas às futuras professoras acerca de como desenvolverem o trabalho e que tipo de atividades trabalharem, que é presente uma grande diversidade de conteúdos nas falas dos professores formadores. Essa diversidade indica que o trabalho realizado posteriormente pelas futuras professoras será bastante heterogêneo, com perspectivas bastante diferenciadas, algumas abrangendo uma vasta gama de conteúdos e outras mais limitadas, como demonstram as falas a seguir:

Então eu fui organizando as minhas aulas da seguinte forma: primeiro um trabalho de estimulação com as crianças muito pequenas, desde os **movimentos naturais, as cantigas de roda, os brinquedos cantados, a fantasia, a contação de histórias**. Depois passamos para atividades mais elaboradas, como **gincanas**, mas tudo para criança pequena. **Jogos, jogos pré-desportivos**, todos adaptados à faixa etária deles (Entrevista Professor Alexandre, 2011).

Mas no segundo (semestre) nós fazemos atividades do brincar: **o brinquedo, o jogo e a dança**. A gente fecha o ano letivo com estes três conteúdos trabalhados na prática. Elas fazem construção de brinquedos com materiais alternativos, com sucata, enfim a gente cria uma brinquedoteca. Depois eu apresento algumas classificações de jogos, a gente vem brincar com estes jogos na prática e por último a dança. Aquela dança bem infantil mesmo, de mímica, de imitar e produzir gestos, como tem na letra da música. É esta sequência (Entrevista Professora Amanda, 2011).

Eu trabalho uma parte mais técnica antes de chegar ao conteúdo para elas perceberem a motricidade, perceberem o que é movimento, quais os tipos de movimento, qual o tipo de movimento deve ser o mais instigado, trabalhado com as crianças. Então a gente faz uma compreensão mais técnica sobre alguns conceitos, e a gente finaliza com essa idéia dos conteúdos. Lembrando da professora Suraia, que diz que **a Educação Física deve trabalhar com as lutas, com os esportes com a ginástica com a dança**, para fazer com que elas compreendam um pouco essa cultura corporal do movimento [...] (Entrevista Professor Alex, 2011).

[...] eu vou fazendo uma pincelada em cada conteúdo. Então, eu trabalho **jogos, brincadeiras e jogos**, daí eu vou para a **ginástica**, cada um deles, cada um dos conteúdos eu vou conceituar, classificar para dar um leque de possibilidades daquele conteúdo. E a gente vai vivenciar alguma coisa. [...] eu faço **jogos populares, jogos cooperativos, da ginástica, faço algum elemento da ginástica geral, faço cordas cruzadas, já fiz alguma coisa com lenço, malabares com lenço, uma experiência com ginástica de solo, rolamento, daí com dança** [...] sempre dando uns toques para elas entenderem **nossos** objetivos com cada conteúdo. Normalmente faço alguns **jogos de oposição** [...] e daí os **esportes** (Entrevista Professora Anelise, 2011).

Destaco por fim, em relação à metodologia de ensino dos professores formadores, a presença de múltiplos entendimentos acerca das incumbências que a futura profissional terá em seu trabalho.

Para alguns professores formadores a profissional terá que atuar como professora de Educação Física, pois diversas redes de ensino não dispõem de profissional específico para esta disciplina. Para outros, as redes de ensino possuem profissional da área de Educação Física e a futura Pedagoga atuará apenas na orientação e supervisão do trabalho desenvolvido por esse profissional. Há ainda o professor formador que considera que a idéia da disciplina não é formar um professor de Educação Física, mas somente instrumentalizar a futura professora para que ela venha a utilizar o movimento como suporte para outras disciplinas. Esse contexto pode ser visualizado nas falas a seguir:

Até porque, se a gente for pegar hoje a legislação legal, ela deu uma mudadinha de um tempo para cá, elas quase não estão mais atuando com a disciplina de Educação Física. Na própria prefeitura de Curitiba a partir de 2005 ela se torna específica. Então no começo do Curso eu falo bastante isso: então o que eu quero de vocês? É que vocês como pedagogas saibam olhar um planejamento de Educação Física, detectar as principais influências. E como professoras de Educação Infantil e Primeira Etapa do Ensino Fundamental saibam utilizar elementos do corpo, do movimento e da ludicidade em outras atividades que não necessariamente ligadas a Educação Física (Entrevista Professor Altair, 2011).

Eu parto do pressuposto de que estas pessoas que estão fazendo o Curso de Pedagogia irão trabalhar com profissionais da Educação Física (Entrevista Professora Ana, 2011).



Como é no Curso de Pedagogia, [...] logicamente que a ideia da disciplina não é formar profissionais para trabalharem Educação Física e sim, dar noções básicas para as professoras, futuras pedagogas, do trabalho, da importância da Educação Física no contexto escolar [...] (Entrevista Professora Arlete, 2011).

A organização das disciplinas de um modo geral foca no trabalho que será desenvolvido pelas futuras professoras, o qual é o assessoramento pedagógico as ações de um profissional de Educação Física. Ficando a cargo da disciplina dar noções do trabalho que será desenvolvido pelo profissional de Educação Física, para que elas possam cobrar e supervisionar seu trabalho.

Como é possível perceber diante das considerações feitas em relação às questões que envolvem a organização da disciplina, os saberes sobre o movimento do corpo infantil são interpretados e sistematizados de formas bastante distintas, e cada contexto formativo possui disciplinas que focam objetivos diferenciados.

A seguir é possível compreender os objetivos do processo de formação e, porque o professor formador organiza os saberes da disciplina deste ou daquele modo. O que ele espera das futuras professoras na sua atuação profissional?

#### 4.4 Objetivos da disciplina

Para apreender os **objetivos da disciplina**, perguntei ao formador: **o que você espera das futuras professoras no trabalho com o movimento para a Educação Infantil**, com o intuito de entender quais eram as suas expectativas sobre as ações que seriam desenvolvidas na escola pelas futuras professoras. Que responsabilidades e perspectivas estavam imputadas nos saberes abordados na disciplina.

A esse respeito Tardif (2008) comenta que o ensino é um processo de trabalho constituído de distintos elementos, que podem ser isolados abstratamente para fins de análise e dentre estes elementos, o autor destaca **o objetivo do trabalho**. Tardif (2008, p. 125) afirma que, **“ensinar é perseguir fins, finalidades.”** O que significa de um modo geral, que ensinar é aplicar meios específicos para alcançar determinados intuitos.

E quais seriam exatamente os objetivos que acompanham as expectativas dos formadores no ensino da sua disciplina? Diante desse questionamento, considere também importante perguntar aos professores formadores: **você acha que essa futura professora tem condições de desenvolver um trabalho com o movimento corporal na Educação Infantil?**

Compreendendo que o contexto engloba um conjunto de disciplinas que constituem um Curso é possível afirmar que o mesmo tem a premissa de formar o seu corpo discente por meio de objetivos específicos, que estão vinculados a um determinado perfil profissional.

A esse respeito, concluí ao analisar as falas dos professores formadores, que existem conflitos em relação às incumbências do profissional formado em Pedagogia e na forma como eles percebem a disciplina dentro de um contexto geral.

Cada disciplina do Curso tem seus objetivos próprios, mas que não podem ser descolados do contexto a que pertencem, que compreende um Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Pimenta (2004) afirma que Pedagogia forma Pedagogo. Nesse sentido, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, compete a este Pedagogo uma série de tarefas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 2006):

**Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil** e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

**Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil** e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

**Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:**

**II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;**

**V - reconhecer e respeitar as manifestações** e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

**VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;**

**XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração,**

implementação, coordenação, **acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico**;

Isso significa que o Curso de Licenciatura em Pedagogia precisa relevar:

- A formação para a docência na Educação Infantil, que por sua vez está atrelada ao cuidar e educar de crianças de 0 a 5 anos;
- A compreensão em torno das manifestações dos educandos, onde sublinho a manifestação corporal presente nas relações da criança pequena com o meio;
- O ensinar relativo às diversas áreas de conhecimento, que abrangem também a área de Educação Física e, por conseguinte, as possibilidades de utilização do movimento do corpo na formação da criança pequena.

Deste modo, penso que as disciplinas investigadas, inseridas em um Curso que tem dentre as suas responsabilidades, formar as futuras docentes para a Educação Infantil, devem levar em conta estes encargos. No entanto, a fala dos professores formadores demonstra fundamentação superficial no que se refere aos saberes sobre o movimento corporal da criança pequena e à formação inicial das **futuras docentes** de Educação Infantil.

As funções do Pedagogo não parecem estar muito claras para os professores formadores, de modo que aparecem diferentes leituras sobre os objetivos a que se propõem as disciplinas.

Para o professor Alfredo, as futuras profissionais, licenciadas em Pedagogia, teriam a incumbência de **assessorar** o trabalho do professor responsável pelas aulas de Educação Física. Ele se ressentia, pois enquanto professor de Educação Física, afirma que nunca teve uma Pedagogia com quem pudesse compartilhar o desenvolvimento de seu trabalho.

Olha, o que eu passo pra elas, é que elas tenham condições de assessorar o trabalho pedagógico na escola. Porque eu percebo assim. Na minha realidade escolar, eu não tive até hoje uma pedagoga que entendesse a Educação Física. Então, o que você traz de proposta, tá bom. Ninguém sentou comigo e contextualizou: será que isso está atendendo a nossa necessidade? Será que isso é importante para trabalhar com os jovens? Não tem essa troca de experiência, porque elas se sentem com medo. Eu percebo isso não só na área da Educação Física, mas também na área da arte. [...] se vocês souberem o que é a proposta de Educação Física, como vocês tem que saber de Matemática, de Português, vocês vão sentar com o professor e vão cobrar desse profissional que ele trabalhe (Entrevista Professor Alfredo, 2011).

A professora Arlete, ao considerar o trabalho a ser desenvolvido pelas futuras profissionais da educação também faz referência ao assessoramento das atividades de um profissional da Educação Física:

Espero que elas consigam, uma vez trabalhando na escola, conversar com os professores de Educação Física, no sentido de entender aquilo que está sendo trabalhado, sabendo qual é o contexto da Educação Física, o que esperar de um planejamento, de um trabalho com essa área do conhecimento que é tão significativa, que é tão importante (Entrevista Professora Arlete, 2011).

Compreendo que a responsabilidade pelo assessoramento de atividades pedagógicas no contexto escolar também representa uma das ocupações da Pedagoga. Contudo, não pode ser vista como única. Se pensarmos na Educação Infantil oferecida pela Prefeitura Municipal de Curitiba, em CMEI's, ocorre que não há professor específico responsável por aulas de Educação Física, ficando a cargo das professoras de sala fazerem este trabalho, voltado para o movimento do corpo. Nesse caso, o trabalho de assessoramento pedagógico inexistente.

O professor Adilson, ao fazer menção ao trabalho que será desenvolvido pelas futuras professoras, presume que elas darão aulas de Educação Física e explica o que espera deste trabalho:

[...] a realidade delas é que amanhã ou depois elas mesmas é que terão que dar aulas de Educação Física, em muitas escolas são as próprias professoras de sala que trabalham com isso. [...] Primeiro que elas explorem bem o aspecto lúdico. Porque a gente não pode nunca esquecer que esse é o melhor que a Educação Física tem. E que a Educação Física seja uma aliada delas nesse desenvolvimento, em todo o desenvolvimento da criança. Não só dentro da Educação Física. Eu foco bastante nisso, trabalhar, trabalhar com alegria, a criança ter disposição, não importa se você repetir a mesma atividade, cada vez que você dá a atividade ela se apresenta de uma forma diferente. E que isso vai preparar a criança para o futuro, para a tomada de decisão, até para tudo, então eu acho isso bem importante, você trabalhar principalmente o lúdico na Educação Física (Entrevista Professor Adilson, 2011).

Alguns professores formadores me parecem que ficariam satisfeitos se as futuras professoras desenvolvessem um trabalho com o movimento. No sentido de que, elas realmente orientem práticas corporais na escola. A fala do professor Adilson, *“espero que elas explorem bem o aspecto lúdico”*, soa como: **tomara que estas futuras professoras dêem aulas motivantes e que de fato brinquem com as crianças**. O professor Alexandre tem uma fala bastante enfática nesse sentido, ao comentar o que espera da futura professora no trabalho com o movimento, diz:

Eu espero que elas trabalhem muito movimento corporal. [...] vocês devem priorizar o movimento corporal nas aulas de vocês [...] vocês tem que ir para fora, explorar os espaços que a escola tem. [...] desde que são bebês até os 9 anos de idade a gente trabalha. Então elas vão criando atividades para que daí elas coloquem no papel, eu digito tudo e elas ficam com um acervo de atividades motoras no final do semestre. [...] eu disse a elas: eu duvido que vocês vão procurar um livro de Educação Física quando forem estudar e organizar uma atividade. Então, elas já tem uma base (Entrevista Professor Alexandre, 2011).

Apesar de possuir um enfoque limitado acerca do trabalho que será desenvolvido pelas futuras professoras, destaco que o professor Alexandre foi o único que fez menção a respeito de bebês. Nas demais disciplinas é inexistente um enfoque que tenha qualquer relação ou alusão a essa faixa etária. Tal situação me remete a pensar que o professor formador não tem conhecimento amplo sobre o contexto de atuação das profissionais em formação e, em função disso, não se torna viável a definição de objetivos conexos à sua disciplina.

Kuhlmann Júnior (2007, p. 4) comenta que, as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos são as mais afetadas com a baixa qualidade do ensino e que isso decorre da formação *recebida pelas profissionais, pois “[...] o espaço de formação dedicado a questão de cuidado com os bebês é menor. Às vezes, olha-se para isso também como algo de segunda qualidade”*.

A professora Amanda, compreende que existe a possibilidade da futura professora desenvolver um trabalho com o movimento do corpo na escola, e considera importante que ela **possa transformar e utilizar o que foi visto na disciplina a partir das necessidades de seu contexto de trabalho**.

A partir do momento que ela compreender o significado do movimento nesta fase da vida da criança, que ela, mesmo não sendo uma profissional da Educação Física, sinta-se capaz de promover estas atividades dentro da escola (Entrevista Professora Amanda, 2011).

Ao contrário dos professores Alexandre, Adilson e Amanda, a professora Arlete não confia que as futuras professoras possam vir a desenvolver um trabalho com o movimento na escola.

Eu acredito que não, eu acho que a gente não chega nessa perspectiva, por um semestre, 72 horas, eu acho que não se chega à possibilidade de essa futura pedagoga fazer um trabalho de Educação Física, eu acho que não. Eu acredito assim, que a gente consegue dar uma noção do que é o trabalho, inclusive eu passo uma ideia da disciplina, ao fazer com que elas façam também algumas práticas (Entrevista Professora Arlete, 2011).

Nesta fala percebo que persiste aí uma concepção de que o movimento corporal é propriedade da Educação Física e, por assim dizer, que o movimento do corpo deve ser exclusivamente trabalhado por profissionais da área. Considero que há certa indefinição em relação ao compromisso que estaria vinculado a essas disciplinas e ao processo de formação das futuras professoras como uma unidade.

Considero que a Educação Física, enquanto área de estudo e pesquisa do movimento corporal possui especificidades ligadas a um conhecimento científico, as quais devem ser abordadas principalmente nos Cursos de Licenciatura. Porém, considero que no caso da formação das futuras profissionais de Educação Infantil, é necessário que haja critérios que especifiquem que pressupostos norteiam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por um profissional de Educação Física e os encaminhamentos pedagógicos que são passíveis de serem trabalhados por estas futuras professoras.

O professor Alex comenta sobre o assunto, expondo o assessoramento e a atuação em sala de aula como funções da futura Pedagoga. Salienta que a futura professora não dará aulas de Educação Física, que a intenção não é formar professores de Educação Física. Afirma que o movimento pode ser utilizado, porém, percebido como uma ferramenta pedagógica.

[...] a ideia não é formar professores. Então que elas percebam como usar destes conteúdos, desses processos metodológicos, ou como Pedagogas, para poderem dialogar com o professor de Educação Física, sobre o que ele está fazendo e como ele pode integrar sua disciplina no projeto político pedagógico da escola. Mas também, de repente, como professor em sala de aula, que é também uma atuação do Pedagogo, elas possam não dar aulas de Educação Física, mas usar, percebendo como é o movimento, a importância dele, de que forma ele pode ser trabalhado, as suas tendências teóricas, para que possam utilizar do movimento como uma ferramenta pedagógica. [...] É que se utilizem das práticas pedagógicas didáticas diárias delas e que percebam que podem ser feitas através do movimento. [...] voltando para a primeira pergunta, a gente percebeu que a criança é movimento, então, eu vou utilizar o movimento no meu conteúdo ordinário de sala de aula (Entrevista Professor Alex, 2011).

Essa compreensão do movimento, como ferramenta pedagógica, pode ser identificada também na fala do professor Alexandre:

E sempre procurei o seguinte, dar importância ao movimento, porque o objetivo da minha aula é o trabalho com o movimento corporal, mas não se esquecendo do conteúdo de sala. Então por exemplo, se nós estamos trabalhando cores. Como eu vou inserir esse tema “cores” na atividade de Educação Física, no movimento corporal? [...] Mas a grande maioria das atividades, você consegue inserir esse conteúdo de sala, dentro desse movimento. Você ganha muito mais com isso (Entrevista Professor Alexandre, 2011).

As disciplinas em algumas falas demonstram ter o objetivo de permitir um contato abreviado com os saberes sobre o movimento do corpo infantil. Servindo como um gatilho para que, posteriormente, as futuras professoras busquem ampliar seus saberes sobre o assunto em questão. A formação continuada é vista como necessária para melhor embasar e fundamentar o trabalho com o movimento a ser desenvolvido na escola.

[...] a metodologia que vocês têm no Curso é para **pelo menos, dar um embasamento inicial, para que vocês tenham ponto de partida**. E, para quem sabe, até buscar outras fontes, para se sentirem mais seguras e capazes de realizar o trabalho (Entrevista Professora Amanda, 2011).

**Quero que minimamente ela saiba olhar o corpo em movimento na escola**, nas séries iniciais de uma maneira, e como pedagoga que vai atuar na supervisão e na orientação do trabalho pedagógico, ela saiba olhar a área e discutir com o professor na hora de formular seus planejamentos de uma maneira mais adequada. Então esta é a dupla dinâmica, que é a habilitação do Pedagogo. [...] eu acho muito difícil dizer que a faculdade prepara alguém, eu acho que ela sai com uma visão e quem tiver aquele interesse mesmo em fazer, que eu falo que é aquela coisa do, entre aspas, do bom professor. Ele vai fazer um bom trabalho depende da disciplina, que é a própria formação continuada. Então tem essa coisa, quando eu falo isso (que existem excelentes trabalhos com o movimento do corpo realizados por outros profissionais e não somente por profissionais da Educação Física) às vezes a área (da Educação Física) diz: pare, pare, não dá, tem que ser professor de Educação Física, que a gente é dono (Entrevista Professor Altair, 2011).

Capazes de desenvolver um trabalho com o movimento, olhe, eu acho que elas são capazes. Mas isso vai depender também de uma formação que tem que se estender. Porque somente a formação que elas realizam aqui neste currículo não dá conta. Isto de fato não dá conta. **Elas conseguem minimamente compreender que a Educação Física não se resume aquilo que elas tiveram por experiência**. Que a Educação Física pode ser uma disciplina muito mais interessante [...]. [...] agora, ter condições de aprofundar isso de ter um trabalho centrado no movimento, por que, para que, aí precisaria de um maior aprofundamento que a grade curricular não contempla (Entrevista Professora Ana, 2011).

É no dia a dia que eu vou perceber a necessidade de movimento do meu aluno e **vou poder fazer uso minimamente das coisas que aprendi na Faculdade** (Entrevista Professora Anelise, 2011).

O que se conclui até o momento, é que existem diversas perspectivas em relação ao papel que desempenhará a profissional formada no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Há professores formadores que concebem as disciplinas somente do ponto de vista da Educação Física, há ainda os que não acreditam que as futuras profissionais venham a desenvolver um trabalho que releve o movimento do corpo

infantil. Há os que consideram a possibilidade de se organizar um trabalho envolvendo o movimento corporal, mas dentro de uma concepção que compreende o movimento como ferramenta de apoio. Há ainda, os que acreditam que pode ser feito um trabalho com o movimento, mas dentro de proporções mínimas e aqueles que dão enfoque nas ações de supervisão a serem realizadas após o processo formativo. E, também, os professores formadores que percebem a possibilidade de se trabalhar o movimento corporal infantil de acordo com o contexto que será encontrado e de acordo com a escolha que a profissional fizer. Podendo atuar no sentido de intervir e orientar profissionais ou no exercício da docência.

#### 4.5 Compreensão do contexto de formação da Licenciatura em Pedagogia

Na quinta pergunta: **se você fosse o coordenador do Curso de Pedagogia, você mudaria algo na grade curricular, em relação às disciplinas que abordam o movimento do corpo infantil**, busquei averiguar qual a **compreensão** que o professor formador possui sobre a maneira **como se apresentam os saberes sobre o movimento do corpo infantil** no contexto da formação inicial das futuras professoras.

Em relação à forma como se encontra instituída a grade curricular, saliento que todos os professores formadores não demonstraram grande anseio por mudanças no que concerne a inclusão de novas disciplinas enfocando saberes do movimento do corpo infantil, como demonstram as falas a seguir:

[...] a coordenadora do Curso dá muito espaço para trabalhar, muita liberdade e muita importância para essa disciplina. Em pé de igualdade com todas as outras disciplinas. [...] **não sei se pensaria em mais uma disciplina, acho** que não. O currículo de Pedagogia hoje tem várias metodologias e você ainda tem que dar conta de várias coisas que ainda aparecem (Entrevista Professora Arlete, 2011).

**Eu não sei se eu modificaria** muito porque nós temos certa liberdade de expressão dentro do Curso, que a gente valoriza bastante, nossa coordenadora é bem aberta [...] (Entrevista Professora Anita, 2011).

**Eu não sei se mudaria**, eu acho que já foi um avanço (a inclusão da disciplina) [...] é algo novo, é uma proposta pedagógica nova do Curso, então eu vejo como um avanço [...] (Entrevista Professor Alex, 2011).

Neste momento, eu não mudaria nada. Não mudaria porque a gente recém formulou e já deu certo (Entrevista Professor Alexandre, 2011).



[...] **eu acho que não mudaria.** Eles são muito abertos para a gente trabalhar, trazer experiências novas, eu pelo menos tenho uma autonomia bem grande no trabalho (Entrevista Professor Adilson, 2011).

**Eu não tinha pensando sobre isso** (mudança na grade curricular). [...] não sei se seria o caso de ter muitas disciplinas em relação a isso [...] (movimento corporal) (Entrevista Professora Anelise, 2011).

Entendo que, se os professores formadores indicassem a necessidade de outra disciplina, seria como afirmar que o próprio trabalho estaria deixando a desejar, não contemplando os saberes sobre o movimento corporal de forma satisfatória. Por isso, talvez nenhum tenha dito ser necessário mais uma disciplina. Seria como subestimar o próprio trabalho.

Já em relação à possibilidade de se promover mudanças na organização da disciplina, alguns professores formadores atentaram para a necessidade de se modificar a estrutura da mesma, no sentido de promover alterações no enfoque dado aos saberes sobre o movimento do corpo infantil:

**Nunca parei para pensar nisso**, mas se eu tivesse oportunidade eu ia trazer um contexto mais voltado para a motricidade humana, a corporeidade, e não focar tanto nos conteúdos como está colocado (Entrevista Professor Alberto, 2011).

A única coisa que eu falaria mais é sobre a relação do corpo nos processos educacionais. Serviria daí para ver que o corpo está sendo educado não só na aula de Educação Física, que ele está na escola em todos os aspectos (Entrevista Professor Altair, 2011).

[...] outra organização da disciplina poderia ser interessante (Entrevista Professora Ana, 2011).

**Eu acho** que em termos de organização, eu organizaria no primeiro sentido, de você ter um momento teórico, mas também ter um momento prático, com uma infra-estrutura para que [...] o aluno principalmente tenha oportunidade de vivenciar estes dois momentos (Entrevista Professora Ariana, 2011).

Frente a esse cenário evidencio que em alguns Cursos o professor formador deve seguir um programa pré-estabelecido, abordando conhecimentos previamente determinados. Em contrapartida, algumas falas demonstram que em algumas instituições os professores formadores têm autonomia para abordar os saberes da disciplina a partir de seus próprios objetivos, conforme mostra a fala dos professores Adilson, Arlete e Anita.

Além destas evidências, ressalto algumas passagens das entrevistas que fazem menção a alterações na carga horária das disciplinas, considerada

insuficiente para alguns professores formadores. Eles alegam que falta tempo para darem conta de trabalhar os saberes do movimento de uma forma mais completa e abrangente e ressaltam que as próprias alunas do Curso solicitam o aumento no número de horas, conforme demonstram as falas a seguir:

[...] com poucas horas ninguém faz milagre. [...] é óbvio que uma ampliação de horas [...] poderia ser interessante (Entrevista Professora Ana, 2011).

[...] são duas aulas semanais. É pouco. Elas mesmas (as alunas) acham que é pouco. A carga horária é muito baixa. Então com duas aulas semanais você começa atropelando o conteúdo, tem pontos que a gente se aprofunda mais, porque elas sentem necessidade. [...] às vezes você fica preocupada porque está acabando o semestre e não conseguiu dar conta [...] elas reclamam, queriam que a carga horária fosse maior [...] (Entrevista Professor Alfredo, 2011).

[...] **Eu não sei** se modificaria muito [...] mas a carga horária eu aumentaria [...] inclusive é uma percepção que as alunas trazem: professora por que a gente não tem uma carga horária um pouco maior? [...] eu acho que eu mudaria (Entrevista Professora Anita, 2011).

Por fim, destaco outro fato que me chamou a atenção em meio a todas as falas apresentadas neste eixo. Vários professores formadores demonstraram insegurança e incerteza diante da possibilidade de se instaurar mudanças na grade curricular. Isso pode ser percebido em recorrentes colocações como: **eu não sei, eu acho, nunca parei para pensar nisso, eu não tinha pensado sobre isso.**

Estas falas sugerem que alguns professores formadores não dimensionam seu trabalho levando em conta um contexto maior, que envolve o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Compreendo que o foco de seu pensamento está de certa forma direcionado apenas para o trabalho que desenvolve em sua própria disciplina.

Apenas um professor formador fez referência ao trabalho desenvolvido em outras disciplinas do Curso, enfatizando que o movimento corporal também estaria sendo abordado nelas.

[...] eu entendo que o movimento vai atravessar todas as disciplinas [...] nós temos aqui mais uma disciplina sobre ludicidade [...] tem também a disciplina de Educação Infantil. E eu sei que as professoras de Educação Infantil dão ênfase ao movimento também [...] (Entrevista Professora Anelise, 2011).

Diante das falas concluo que, os professores formadores consideram suas disciplinas capazes de abranger toda a complexidade inerente aos saberes sobre o

movimento do corpo infantil. Mas considero que a incerteza apresentada nas falas da maioria dos professores formadores diante da probabilidade de mudança na grade curricular sugere a existência de um sentimento de passividade em relação ao contexto de formação inicial como um todo.

Os professores formadores, ao que parece, focam seus olhares na necessidade de dar conta de seus próprios saberes, inerentes às suas disciplinas, sem desviar suas atenções e preocupações para a extensão que envolve o contexto da formação inicial, bem como, para as incumbências que estariam vinculadas às funções que a profissional formada em Pedagogia irá desempenhar, posteriormente, dentre as quais destaco os saberes do movimento na docência para a Educação Infantil.

## **5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE FUTURAS PEDAGOGAS**

A preocupação com o trabalho educativo do movimento do corpo na Educação Infantil mobilizou-me a pesquisar a formação de professoras da criança pequena, levando-me a acreditar na possibilidade de fomentar estudos para mudanças neste contexto educativo.

O foco da investigação incidiu em disciplinas específicas de Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Curitiba, em especial nos professores formadores e nos saberes que legitimam a sua profissão docente.

Ao investigar como são tratados os saberes do movimento do corpo infantil presentes nas disciplinas específicas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia constatee que: as abordagens presentes em cada uma das disciplinas possuem enfoques bem diversificados, permeados por uma série de contradições, inerentes ao trabalho que é desenvolvido pelos professores formadores.

Sem a pretensão de ser conclusiva apresento então as considerações finais da pesquisa e, também, proposições sobre a compreensão de elementos requeridos ao trabalho docente de professores formadores.

Assim, inicio pelas conclusões sobre a forma como são tratados os saberes do movimento do corpo infantil no trabalho docente realizado pelos professores formadores investigados, as quais foram organizadas na Figura 2.

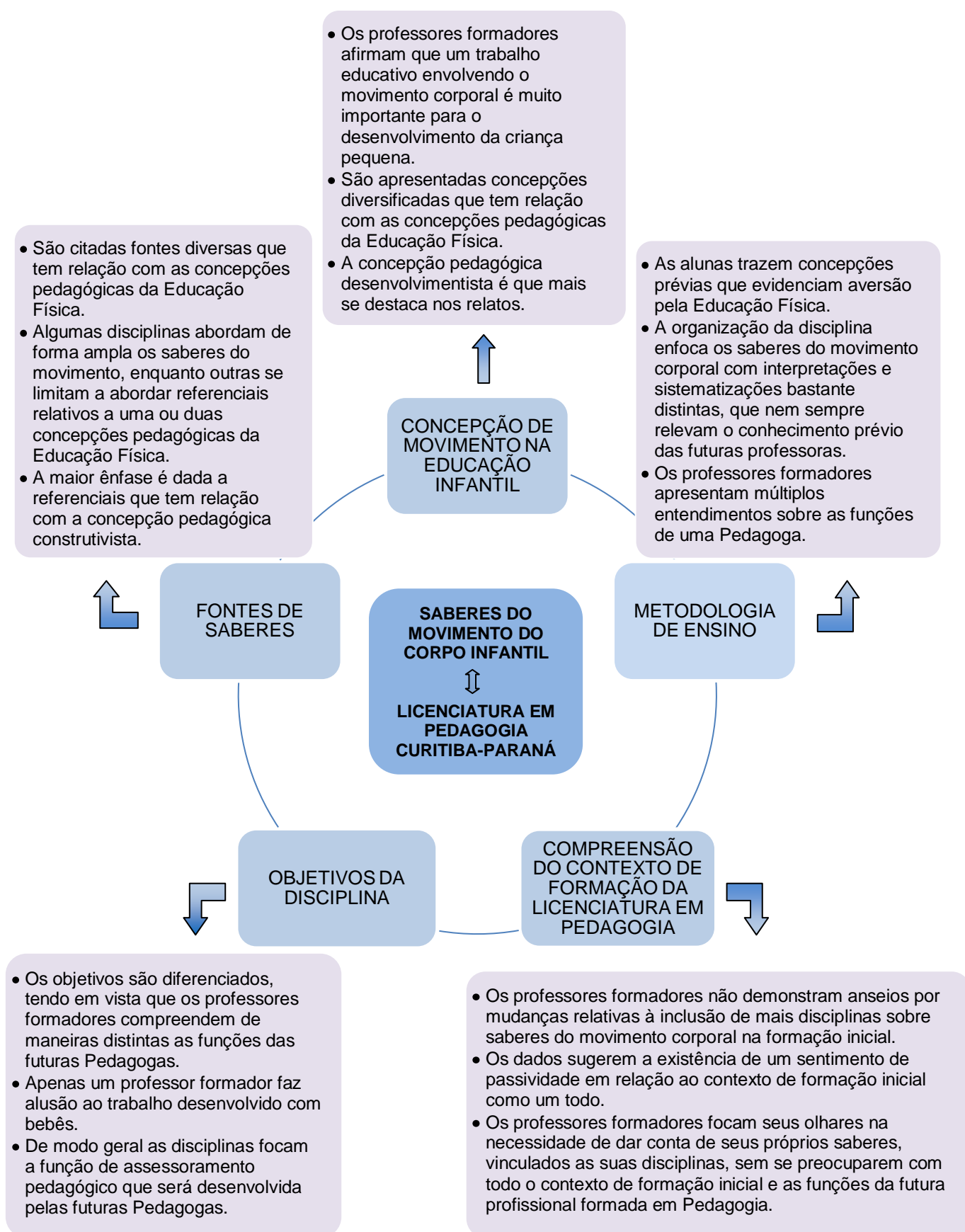


FIGURA 2: SÍNTESE DE COMO SÃO TRATADOS OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA CRIANÇA PEQUENA NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ  
 FONTE: A autora (2011)

A Figura 2 nos mostra conclusões realizadas a partir dos eixos de análise do estudo, os quais foram identificados durante a leitura dos dados. Assim, na análise do eixo **concepções de movimento na Educação Infantil** constatee que, todos os professores formadores consideram importante um trabalho educativo com o movimento no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. No entanto, sublinho a existência de diferentes justificativas para comprovar essa importância, como por exemplo, a fala da professora Amanda: *“é um elemento muito importante nessa fase porque a gente sabe que o movimento vai trazer muitos benefícios futuramente, na fase de jovem ou adulto”* e o relato do professor Alex: *“eu vejo o movimento como uma ferramenta pedagógica”*. Destaco que em alguns casos, as justificativas parecem não respeitar as particularidades e interesses do universo infantil.

Dentre as várias concepções evidenciadas, a abordagem pedagógica desenvolvimentista é a que mais se aproxima das falas dos professores formadores. E essa proximidade, muito possivelmente, se dá devido a constatação: todos os professores formadores investigados são formados em Educação Física e os autores utilizados nesta formação inicial apresentam estudos nesta abordagem, como por exemplo, Gallahue e Go Tani.

Em relação às **fontes de saberes** ficou evidente que os professores formadores fazem uso de diversos referenciais teóricos e que não há similaridade entre as concepções privilegiadas em cada disciplina. Cada professor formador parece definir segundo critérios não aparentes, quais os conhecimentos que irão constituir os conteúdos a serem abordados na sua disciplina e, consequentemente, os referenciais.

Identifiquei que os referenciais podem ser selecionados de modo não sistemático, pois alguns professores formadores utilizam autores e documentos ligados a todas e/ou várias concepções pedagógicas da Educação Física. Alguns limitam a organização de suas aulas a estudos que tem relação com apenas uma das abordagens. E há ainda, os que utilizam referências relacionadas com duas ou até três concepções pedagógicas.

No caso das fontes de saberes a concepção pedagógica que mais se destaca dentre os referenciais teóricos citados é a construtivista, o que demonstra que há disparidade entre o que os professores formadores compreendem a respeito do movimento na Educação Infantil e o que está sendo abordado nos conteúdos da disciplina.

Todavia, enfatizo que, as concepções pedagógicas desenvolvimentista e construtivista, que prevaleceram nas falas dos professores formadores em relação às concepções de movimento e as fontes de saberes dos professores formadores, respectivamente, mesmo com enfoques distintos, apresentam um ponto em comum. Ambas as abordagens privilegiam em seus pressupostos os estudos de Piaget, que preponderam a compreensão do desenvolvimento da criança a partir de estágios de desenvolvimento característicos. Deste modo, entendo que a criança possivelmente será abordada nas disciplinas tendo em vista escalas que determinam padrões de comportamento específicos para cada faixa etária. Consequentemente, no trabalho educativo desenvolvido na escola serão almejados comportamentos padronizados e deixarão de serem valorizadas as singularidades de cada criança.

Assim, concluo que a diversidade de concepções pedagógicas e de fontes de saberes apresentadas sugere que as futuras professoras estão expostas a diferentes influências e alguns contrapontos no que tange a compreensão de um trabalho educativo com o movimento corporal infantil na pequena infância, pois vivenciam contextos formativos com enfoques bastante variados.

Segundo Kuhlmann Júnior (2007) as Licenciaturas em Pedagogia apesar de estarem se dedicando mais as particularidades da formação de profissionais para a Educação Infantil, em geral oferecem programas muito diversificados acerca dessa formação.

Frente a isso, penso que não existem, portanto, parâmetros claros a respeito de exigências na formação de docentes para crianças de 0 a 6 anos, no que se refere, especialmente, ao trabalho educativo do movimento do corpo infantil. Kishimoto (2002) reitera que os problemas relativos à formação para a docência são antigos e decorrem justamente da pouca clareza em relação ao perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. Para a autora a falta de clareza, consequentemente, se reflete na configuração curricular, na organização de cursos fragmentados e muito afastados da prática pedagógica na Educação Infantil.

Quanto à **organização metodológica da disciplina**, a análise dos dados evidenciou que a maioria das futuras professoras apresenta relatos que indicam aversão pelas aulas de Educação Física vivenciadas no período escolar. Segundo os professores formadores, elas iniciam a disciplina com um sentimento de antipatia já instaurado. Ante isso, ressalto que somente alguns professores formadores mostraram-se preocupados em organizar suas ações a partir das concepções

prévias das futuras professoras, na tentativa de reverter o quadro de aversão apresentado.

Para Tardif (2000) um dos problemas relativos à formação inicial de professores refere-se justamente à compreensão das alunas como sujeitos vazios, não levando em consideração suas crenças e representações anteriores. O autor reitera que o ensino limita-se a fornecer conhecimentos proposicionais sem ater-se aos filtros cognitivos, sociais e afetivos, pelos quais as futuras professoras processam as informações.

Esses filtros complementa Tardif (2000), permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, pois decorrem da história de vida e da história escolar dos indivíduos. Assim, a formação para a docência tem pouca influência sobre o que pensam, crêem e sentem as alunas e elas acabam por terminar sua formação sem ter suas crenças anteriores modificadas.

Isso em parte explica porque diversos estudos demonstram que o trabalho educativo com o movimento corporal infantil não é desenvolvido de forma criteriosa e atenta às especificidades da pequena infância. A formação a que são expostas as profissionais, possivelmente, não modifica a essência das suas concepções, construídas ao longo do período escolar.

Mesmo a utilização de atividades práticas nas aulas, que é uma forma didática destacada nas falas dos professores formadores, e que acredito ser muito importante para que as futuras professoras se dêem conta de que o trabalho com o movimento exige delas esforços que estão além de palavras e explanações orais, pode não ser suficiente para promover essa mudança.

É preciso compreender que apenas a experimentação de atividades práticas não faz com que as futuras professoras mudem suas concepções e compreendam as necessidades e possibilidades de um trabalho educativo com o movimento do corpo para a criança de 0 a 6 anos.

Além disso, ao instituírem somente vivências de atividades práticas com os prováveis conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil os professores formadores correm o risco de enquadrar os encaminhamentos pedagógicos das futuras professoras dentro de um modelo específico, sem que elas se vejam obrigadas a refletir sobre que ações seriam apropriadas a cada contexto educativo.

As contradições quanto à organização da disciplina podem ainda ser percebidas diante da multiplicidade de entendimentos no que diz respeito às funções



que a futura profissional, licenciada em Pedagogia, terá em seu trabalho docente.

Para alguns professores formadores a profissional irá atuar como professora de Educação Física, pois entendem que muitos contextos não possuem profissionais específicos que deem conta desta tarefa. Para outros, a futura Pedagoga irá usar o movimento corporal como ferramenta pedagógica que dá suporte para aprendizagens em outras áreas do conhecimento. Mas de um modo geral, a organização da disciplina enfoca o trabalho de assessoramento pedagógico, junto à orientação e supervisão das atividades desenvolvidas por um profissional de Educação Física. Tendo a disciplina, portanto, a função de esclarecer quais as ações devem ser cobradas deste profissional em seu trabalho.

Levando em conta que na cidade de Curitiba os contextos educativos públicos (CMEI's), que atendem a grande maioria das crianças de 0 a 5 anos<sup>14</sup> não possuem profissional específico para ministrar aulas de Educação Física, compreendo que a disciplina passa a não ter grande relevância na formação da Pedagoga que irá atuar como professora da criança pequena.

Na formação docente é necessário trazer o campo de atuação como referência, ou seja, compreendê-lo em todas as suas dimensões. Todavia, nesse cenário, é possível afirmar que os professores formadores desconhecem os contextos nos quais as futuras profissionais licenciadas em Pedagogia irão atuar.

Kishimoto (2002) afirma que nos Cursos de formação de professoras prevalece o ensino pautado em teorias e há pouca preocupação com o cotidiano dos contextos educativos. Conhecer a escola se faz importante para que as futuras docentes observem e compreendam de fato como se estruturam as relações e interações do processo ensino/aprendizagem.

Os conflitos acerca das tarefas das futuras Pedagogas são visíveis nos relatos dos professores formadores sobre os objetivos da disciplina, de modo que também são evidentes variadas leituras sobre a finalidade a que se propõem as disciplinas. Há professores formadores que concebem as disciplinas tendo como referência exclusivamente um trabalho voltado para a Educação Física, há ainda os que não ambicionam que as futuras profissionais venham a desenvolver um trabalho docente que releve o movimento do corpo infantil. Há os que consideram a

---

<sup>14</sup> Atualmente os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de Curitiba estão organizados de acordo com as alterações promovidas pelo Projeto de Lei o Senado 414, de 2008 (PLS 414/2008) na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Educação Infantil atende crianças com idade entre 0 a 5 anos. As crianças de 6 anos estão inseridas no Ensino Fundamental de 9 anos.

probabilidade de se organizar um trabalho educativo voltado para o movimento corporal, mas permeado por uma concepção que compreende o movimento como ferramenta pedagógica para o ensino de outras disciplinas. Há ainda, os que entendem que pode ser feito um trabalho com o movimento, mas dentro de proporções mínimas acerca dos objetivos, e aqueles que dão enfoque nas ações de assessoramento pedagógico. E também, os professores formadores que percebem a possibilidade de se trabalhar o movimento corporal infantil de acordo com o contexto que será encontrado e de acordo com a escolha que a profissional fizer. Podendo, assim, atuar no sentido de intervir e/ou orientar profissionais no exercício da docência.

Concluo, então, que há falta de conhecimento em relação às funções inerentes a profissional licenciada em Pedagogia. Em sua maioria os professores formadores parecem não compreender quais serão as responsabilidades do trabalho desenvolvido por essa profissional.

A análise dos dados revela que muitos professores formadores, não fazem distinções claras quanto à organização de encaminhamentos para Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Fica evidente que existe pouca ou nenhuma preocupação com as características que são peculiares a cada um dos contextos educativos e que os saberes sobre o movimento do corpo na educação da criança pequena acabam sendo abordados de forma superficial.

Essa afirmação se comprova diante da quase inexistente preocupação com aspectos referentes ao trabalho educativo com bebês. Apenas um professor formador fez menção à possibilidade e importância de se desenvolver saberes sobre as ações educativas direcionadas aos bebês.

Frente à necessidade de se refletir sobre um perfil profissional que seja adequado às necessidades e às características das crianças em diferentes fases de seu desenvolvimento, entendo que o professor formador tem para si o desafio de estruturar a disciplina de modo que venha a contemplar encaminhamentos que estejam voltados para as diferentes faixas etárias e contextos educativos em que poderão atuar as futuras profissionais licenciadas em Pedagogia.

Campos (1999) adota a expressão *professores de crianças de 0 a 10 anos* como forma de criticar as propostas de formação de professores atuais, que são dirigidas tanto para profissionais de Educação Infantil como de Ensino Fundamental. Kishimoto (2002) reitera, que formar para educar crianças de 0 a 10 anos representa

um desencontro de concepções e de ações que tornam a Educação Infantil subordinada às séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, considero fundamental que as ações respeitem as necessidades da infância e considerem as especificidades dos dois períodos indistintamente.

Questionados sobre a possibilidade de se efetuar mudanças na grade curricular, os professores formadores não apresentaram grande anseio por alterações, no que diz respeito à inclusão de outras disciplinas envolvendo saberes do movimento corporal infantil. As mudanças citadas se relacionam com a estrutura das disciplinas e, principalmente, com a ampliação das cargas horárias, as quais são consideradas insuficientes por vários professores formadores.

Verifiquei a existência de um sentimento de conformidade em relação ao contexto de formação inicial como um todo, pois a análise dos dados demonstrou que os professores formadores focam seus olhares em suas próprias disciplinas, nos seus próprios saberes, sem se aterem a extensão que envolve o Curso de Licenciatura em Pedagogia e os encargos atrelados às funções que a profissional Pedagoga irá desempenhar.

As análises indicam que é preciso estimular investigações pautadas nos saberes de professores formadores, para que seja possível conhecer melhor o trabalho docente que desenvolvem e aperfeiçoá-lo. As investigações se fazem necessárias não somente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, mas, sobretudo, nos Cursos de Licenciatura em Educação Física, em virtude da provável influência que a disciplina Educação Física Escolar demonstrou ter no comportamento antipático que as alunas de Pedagogia apresentaram, de acordo com os relatos dos professores formadores.

Tardif (2000) considera que já é tempo de os professores formadores iniciarem reflexões críticas e pesquisas sobre suas próprias práticas de ensino, pois entende que a falta de problematização sobre as relações com os saberes pode acarretar na estagnação de suas ações e na incapacidade de reação diante de animosidades. A ausência de questionamentos em torno das práticas desenvolvidas pelos professores formadores, segundo o autor, pode vir a criar um distanciamento cada vez maior entre aquilo que defendem e aquilo que praticam realmente.

Sendo assim, como conclusão destas considerações, com o intuito de contribuir para as discussões em torno do desenvolvimento profissional docente de professoras da pequena infância, considero plausível sugerir a constituição de uma

teorização sobre o conhecimento do trabalho de professores formadores nas suas relações com os saberes docentes. Para isto, utilizo o estudo de Roldão (2010), o qual traz importantes contribuições acerca do conhecimento socialmente exigido para o desenvolvimento da atividade docente. Conhecimento determinante para a afirmação da profissionalidade docente.

Roldão (2010) ressalta a importância de se pensar na atividade docente e destaca que ensinar consiste em uma ação especializada de fazer aprender alguma coisa a alguém, utilizando-se de estruturas e procedimentos adequados. Acredito então ser importante instigar reflexões que permitam com que estas estruturas e procedimentos possam ser identificados e compreendidos.

Para Roldão (2010) há elementos geradores de especificidade do saber docente; dentre eles, a autora ressalta o caráter compósito e transformativo, bem como, a coerência existente em cada situação profissional concreta e particular.

Para pensar nos saberes docentes é preciso compreender que sua especificidade está na integração de elementos que interatuam de forma organizada e específica, de acordo com as características de cada contexto educativo.

Roldão (2010) ao abordar os elementos específicos que incidem sobre os saberes de um docente abrange o domínio de eixos de conhecimento característicos, os quais são:

- Saber o que ensinar;
- Saber por que e para que ensinar;
- Saber como ensinar;
- Saber a quem se ensina;
- Saber conceber e escolher como ensinar;
- Saber analisar e avaliar como se ensinou;
- Saber reorientar estratégias futuras;

Assim, apesar das dificuldades em se definir a especificidade do conhecimento profissional docente de professores formadores, utilizo as considerações de Roldão (2010), os eixos de análise dos dados da pesquisa, bem como, os estudos teóricos selecionados para propor uma teorização sobre o conhecimento do trabalho de professores formadores nas suas relações com os saberes docentes. A Figura 3 apresenta, portanto, os **eixos de saberes** condicionados ao trabalho docente desenvolvido por professores formadores.

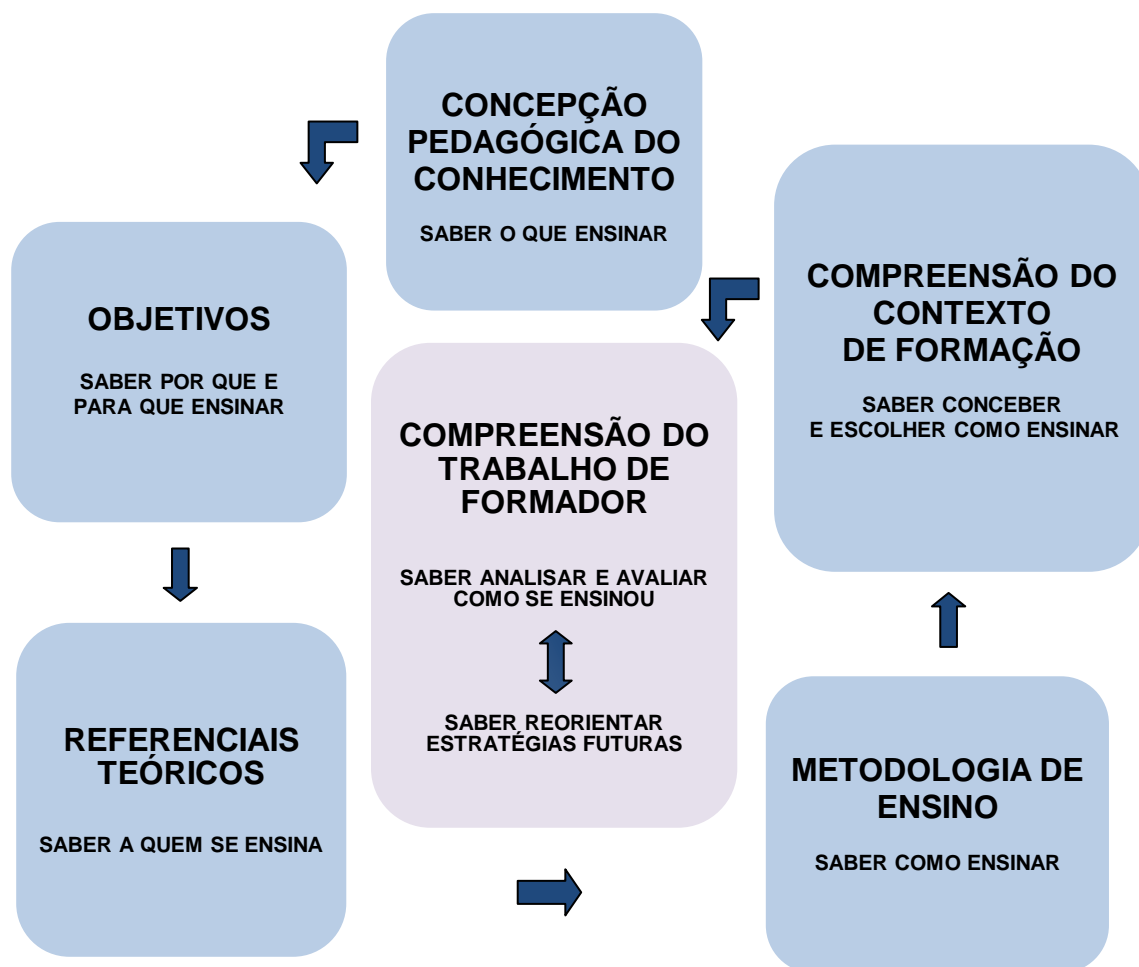


FIGURA 3: EIXOS DE SABERES DO PROFESSOR FORMADOR EM SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO DOCENTE  
FONTE: A autora (2011)

A figura 3 nos mostra uma proposta relacionada aos saberes requeridos ao professor formador em sua relação com o trabalho docente. São elementos que representam uma junção entre as considerações de Roldão (2010) e as conclusões do referido estudo, considerados necessários ao processo de formação de professores formadores.

Entendo que estes eixos de saberes devem estar relacionados aos saberes docentes utilizados no trabalho desenvolvido por professores formadores e sublinho que de certa forma interatuam entre si, de modo que existe uma relação entre eles, sendo que um não exclui o outro.

Assim, é possível observar na Figura 3 que o processo de constituição do trabalho docente, realizado por professores formadores, tem como referência a

concepção que o professor formador possui acerca do objeto que sua área de ensino é responsável.

A concepção do professor formador está posta como elemento de referência em virtude dos resultados relativos a este eixo obtidos a partir da análise dos dados desta pesquisa.

Marcelo García (1999) afirma que quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a composição da disciplina que ensina ele pode abordar de forma equivocada o conteúdo a ser apreendido pelos alunos. Deste modo, fica evidente o quão importante é para o professor formador possuir um entendimento sólido sobre o conhecimento a ser ensinado.

A compreensão que o professor formador possui dos conhecimentos a serem ensinados reflete-se diretamente na forma como os saberes docentes serão tratados na disciplina. A **concepção** do professor formador, sobretudo, está atrelada ao **saber o que ensinar** (ROLDÃO, 2010). Portanto, cabe ao professor formador deter o conhecimento sobre as matérias que ensina, a ponto de dominar com fluidez a disciplina que é ensinada, para que assim, seja possível estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-la (MARCELO GARCÍA 2009b). Para Marcelo García (2009b) o conhecimento que os professores formadores possuem acerca do conteúdo da disciplina que ensinam influencia **o quê e como ensinam**.

Logo, é possível afirmar que a concepção do professor formador revela o entendimento que ele possui sobre o conteúdo a ser mobilizado durante suas ações formativas e, ao saber o que ensinar, pressupõe-se que o professor formador tem objetivos específicos na disciplina e compreende, claramente, o que deverá ser apropriado pelos sujeitos em formação.

O segundo eixo destacado releva os **objetivos**, que por sua vez, devem ser criteriosamente delimitados pelo professor formador.

Considero que os objetivos acerca do que deve ser ensinado precisam necessariamente estar em consonância com as diretrizes do curso e com as ações que são esperadas dos futuros profissionais. Por isso entendo ser importante que haja compreensão em torno da proposta político-pedagógica, que é parte integrante de um curso. Essa compreensão se faz necessária para que o professor formador possa definir os objetivos em conformidade com os pressupostos educativos estabelecidos para a formação específica a que se propõe o Curso.

Deste modo, considero que a definição de objetivos ponderados ante as ações docentes é fundamental ao professor formador, que deve **saber por que e para quê ensinar** (ROLDÃO, 2010) de modo a justificar a sua prática docente.

Além de uma concepção clara e de objetivos condizentes com o processo de formação, destaco dentre os eixos de saberes, a **metodologia de ensino** a ser utilizada pelo professor formador.

A **metodologia de ensino** deve ser definida com nitidez, pois refere-se à forma como o professor formador organiza a disciplina e sistematiza o conteúdo de modo a torná-lo inteligível pelos alunos.

Acordo com Marcelo García (2009b) quando ele afirma que cabe ao professor formador administrar o conteúdo relevando às suas possibilidades de utilização pelos alunos em formação, ou seja, ponderando o fato de que o conteúdo oferecido não pode ficar restrito somente ao ambiente físico das instituições formadoras e que a forma como a disciplina está metodologicamente organizada é determinante para que isso ocorra.

Para Roldão (2010), a metodologia de ensino abrange o **conhecimento pedagógico-didático** que envolve a mobilização de estratégias de ensino. Marcelo García (2009) faz menção ao **conhecimento didático de conteúdo**, o qual considera um dos elementos centrais nos saberes do professor formador.

O autor adverte que é fundamental a existência de uma combinação entre o domínio do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento pedagógico e didático relativo à como ensiná-lo.

Nesse sentido considero indispensável que os professores formadores detenham, além de um conhecimento especializado do conteúdo a ser ensinado, estratégias que o permitam ensiná-lo, pois o **saber como ensinar** (ROLDÃO 2010) é um fator determinante no que tange as possibilidades de apreensão de conhecimento por parte dos alunos em formação.

Ante isso, enfatizo que, a concepção, os objetivos, bem como, a forma como será abordado o conteúdo da disciplina, necessariamente carecem de um embasamento teórico consistente, sendo assim importante ater-se à seleção dos **referenciais teóricos** que serão utilizados para subsidiar o trabalho desenvolvido pelo professor formador.

Compete ao professor formador dominar de forma minuciosa e abrangente o conhecimento que ensina, sobretudo, as questões relativas à possibilidade de

utilização deste conteúdo, aos valores atrelados a ele e à sua relevância para os contextos de atuação do futuro profissional.

Frente a isso, é importante destacar que os professores formadores devem conhecer os seus alunos, suas crenças a respeito do conteúdo que é ensinado, para que então, seja possível conduzir a disciplina de acordo as relações instauradas no contexto formativo.

Assim, como Roldão (2010), creio ser imperativo **saber a quem se ensina**, pois a trajetória dos sujeitos em formação interfere na maneira como eles apreendem os conteúdos. Deter essa compreensão permite que os referenciais teóricos sejam selecionados de forma condizente com o contexto em que o professor formador está inserido, fazendo com que o ensino se torne significativo e, de fato, possa influenciar na maneira como os alunos em formação constroem e/ou reafirmam suas crenças e conhecimentos.

Diante disso penso ser determinante para o trabalho do professor formador a escolha de metodologia adequada e de referenciais que dêem conta de agir sobre as crenças e conhecimentos anteriores dos sujeitos em formação a fim de provocar um impacto real nas suas práticas futuras.

O autor considera o professor formador um verdadeiro mediador no que tange qualquer mudança nos objetivos e concepções de um profissional em formação. E reitero que os referenciais teóricos, que representam o conhecimento a ser ensinado, ao mesmo tempo se constituem no alicerce para o conhecimento que será utilizado nas ações profissionais futuras dos sujeitos em formação.

Destaco também, o eixo de saber relativo à **compreensão do contexto de formação**, pois entendo ser extremamente importante que o professor formador conheça de forma minuciosa, tanto os aspectos internos, relativos à instituição, ao curso superior específico em que atua, quanto externos, relativos aos espaços reais de atuação dos futuros profissionais, que por sua vez, carecem de experiências atreladas à *formação em contexto*<sup>15</sup>.

Para Marcelo García (1999), os professores têm que ter conhecimento do local onde se ensina, assim como a quem se ensina, de modo que possam adaptar o conhecimento da matéria às situações particulares da instituição e dos alunos que a frequentam.

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada por Oliveira Formosinho e Formosinho (2001) em suas reflexões sobre processos de formação e desenvolvimento profissional em contextos de educação de infância.



Finalmente, creio ser necessário ao trabalho docente de professores formadores a **compreensão do trabalho de formador**. Ou seja, um entendimento acerca do trabalho que desenvolvem, tendo em vista conhecê-lo melhor e, assim, aperfeiçoá-lo. Ao professor formador compete a capacidade de analisar a sua prática, bem como, ser responsável pela sua formação.

A compreensão do trabalho de formador engloba todos os eixos de saberes já expostos. Ao ponto que, entendo ser fundamental para o professor formador **saber conceber** o ensino para então **escolher como ensinar** (ROLDÃO, 2010). E isso inclui a necessidade de refletir sobre o próprio trabalho.

Necessariamente o professor formador precisa **saber analisar e avaliar como se ensinou**, adotar uma postura reflexiva perante suas ações (ROLDÃO, 2010) e realizar uma avaliação constante de seu trabalho para que, posteriormente, tenha a capacidade de **saber reorientar** as suas futuras estratégias.

Enquanto professora, inserida em um contexto escolar (PMC) em que atuo também como formadora de professores, em virtude de minha participação no projeto *Educamovimento*<sup>16</sup>, considero pertinente compreender que as reflexões em torno da própria prática são importantes porque promovem questionamentos sobre suposições, certezas, incertezas e dilemas que estão envolvidos com o processo de ensinar de cada contexto em mudança.

Para Roldão (2010), o ensinar se dá de acordo com as singularidades de cada situação e envolve a articulação entre os elementos atrelados ao trabalho docente. Assim, é imprescindível que professores formadores tenham sensibilidade para perceber a dimensão que envolve o seu trabalho de formador, que é permeado de responsabilidades intrínsecas às suas ações em prol da formação de futuros profissionais.

Em suma, os eixos de saberes requeridos ao professor formador em sua relação com o trabalho docente partem de uma **concepção** clara a respeito da área de conhecimento a ser abordada, que permita ao professor formador definir o que ensinar, bem como, selecionar **objetivos** condizentes com os propósitos do

---

<sup>16</sup> O Projeto **EDUCAMOVIMENTO** é desenvolvido pela Professora Dra. Marynelma Camargo Garanhani e envolve a participação de alunos da Licenciatura em Educação Física da UFPR matriculados na disciplina Projetos Integrados C e professores de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba. Objetiva proporcionar a parceria Universidade/Escola na formação inicial e continuada de professores de Educação Física, bem como, oportunizar aos acadêmicos de Educação Física a vivência de práticas docentes na Educação Infantil durante o seu processo de formação, além de mobilizar os professores de Educação Física a serem formadores de professores por meio da orientação e supervisão de práticas docentes e, também, da socialização de suas práticas bem-sucedidas no âmbito da Universidade (ASSUNÇÃO, 2010).

programa curricular a que pertence e com as ações que são esperadas dos profissionais em formação. Ante isso, é fundamental definir critérios coerentes para a escolha de **referenciais teóricos** que estejam em consonância com os conteúdos e objetivos e, sobretudo, relevem as características dos sujeitos envolvidos no processo de formação. A **metodologia de ensino** por sua vez, tem relação com a capacidade de saber como ensinar, pois é fundamental que a disciplina se organize de modo a permitir que os futuros profissionais façam uso dos conteúdos de acordo com as especificidades dos contextos em que atuarão. Igualmente importante é a **compreensão do contexto de formação**, que inclui questões internas que abrangem toda a dimensão do curso, e externas, que compreendem os contextos de atuação do futuro profissional. Por fim, destaco dentre os eixos de saberes a importância que a **compreensão do trabalho de formador** tem na formação de um futuro profissional. Esse formador deve ter ciência que é responsável pela formação de um profissional e, acima de tudo, de um cidadão que irá atuar em prol da sociedade. Dito isso, considero pertinente que o professor formador reflita sobre as suas próprias ações e avalie, constantemente, o trabalho desenvolvido, de maneira a abranger mudanças e soluções para problemas e desafios enfrentados, de modo a abarcar os postulados implícitos dos saberes relativos ao ensino.

E assim, chego ao final desta pesquisa, com a perspectiva de que é necessário prosseguir os estudos e aprofundar discussões sobre o tema. Os resultados alcançados abrem caminhos e me incitam a dar continuidade ao estudo, indo à busca de novas respostas que envolvem formação de professores e, em particular, a formação de professoras para a pequena infância. Compreender como se constroem as aprendizagens das professoras em formação, investigando as crenças que trazem quando iniciam seu percurso profissional e em que medida os saberes docentes incidem sobre suas concepções prévias, me parecem ser contextos instigantes para se pensar em um recomeço, ou seja, um novo estudo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C.; HOBOLD, M. de S. O professor formador e os saberes docentes. In: **ANPED**, 31a, 2008, Caxambu, MG. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4416--Int.pdf> >. Acesso em: 13/02/2010.

ANDRÉ, M. E. D. *et al.* O trabalho do professor formador. In: **VII Seminário REDESTRADO** (Seminário de La Red de Estudios sobre Trabajo Docente). Buenos Aires, Redestrado: 2008. p. 1-12. Disponível em: < [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/trabajos/O%20TRABALHO%20DO%20PROFESSOR%20FORMADOR.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/O%20TRABALHO%20DO%20PROFESSOR%20FORMADOR.pdf) >. Acesso em: 15/03/2010.

ANDRÉ, M. E. D. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 03, p. 174-181, set./dez., 2010.

ARROYO, M. Imagens quebradas. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, p. 03-07, Brasília, MEC/SEB, 2005.

ASSUNÇÃO, C. S. **O projeto Educamovimento: saberes e práticas na educação infantil – Licenciatura UFPR na formação de professores de educação física**. Curitiba, 2010. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, mai., 2005.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASEI, A. P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n. 47/3, p. 1-12, out., 2008.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BARBOSA, M. C. S. (cons.). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, MEC/UFRGS, 2009.

BEAUCHAMP, J. Integração de creches e pré-escolas e habilitação dos professores: qualidade na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, p. 10-12, Brasília, MEC/SEB, 2005.

BERWANGER, F. **Educação física na educação infantil: percepção de pais e professores de instituições particulares de Curitiba**. Curitiba, 2007. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.

BOLSANELLO, M. A. **Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce.** São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, ago., 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União.** Brasília, jul., 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, dez., 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União.** Brasília, abr., 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília: 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União.** Brasília, set., 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, MEC/SEB: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União.** Brasília, mai., 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: 2008, 2v.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, jan., 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança**. Brasília, MEC/SEB: 2009b.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68/especial, p.126-142, dez., 1999.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 11-23.

CAMPOS, M. M. **Difusão de Idéias - Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, mai. 2009. p. 2-14. Entrevista concedida à Rubem Barros.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr., 2006.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2ª ed. São Paulo, Cortez: 2002.

CÓRIA-SABINI, M.; LUCENA, R. F. de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

COUTINHO, A. M. S. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2002.

CRÓ, M. L. **Formação inicial e contínua de educadores - professores**. Portugal: Porto, 1998.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico: movimento**. Curitiba: SME, 2009.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEBORTOLI, J. A. O. Educação física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: Andrade Filho, N. F.; Schneider, O. **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 97-121.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.101-108.

FILGUEIRAS, I. P. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Avisa Lá**. n. 11, p. 1-6, jul., 2002.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação dos educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.169-188.

FREITAS, A. F. S. Corpo e conhecimento na educação infantil. In: Andrade Filho, N. F.; Schneider, O. **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 143-176.

GALVÃO, I. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 37- 49, ago., 1996. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/247.pdf> >. Acesso em 13/03/2010.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 18 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p.109-119, 2000.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a prática**. n. 5, 106-122, jul. / jun., 2001-2002.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARANHANI, M. C. O movimento da criança no contexto da educação infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. *Contrapontos: revista de educação da Universidade do Vale do Itajaí*. Itajaí: v. 5, n. 1, p. 81-93, jan. / abr., 2005.

GARANHANI, M. C. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Aracaju, Editora UFS, 2008. p. 123-142.

GARANHANI, M. C. Educação Física. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Coleção Textos FCC - Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, FCC/DPE, v. 29, mar., 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 1, pp.90-102, mai., 2009.

GRILLO, M. C. Didática e formação inicial do professor. In: **XIV Endipe**, 2008, Porto Alegre. Anais do XIV ENDIPE. Porto Alegre, EDIPUCRS: 2008, livro 1, p. 477-486.

IZA, D. F.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 283-302, ago., 2009.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out., 2006.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

KISHIMOTO, T. M. O sentido profissionalizante para o educador na infância. In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 329-346.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Difusão de Idéias** - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, out., 2007. p. 1-5. Entrevista concedida à Ana Paula Novaes. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/difusao\\_ideias/pdf/entrevista\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/difusao_ideias/pdf/entrevista_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 12/03/2010.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIMA, E. S. **A criança pequena e suas linguagens**. Coleção Criança Pequena. São Paulo: Sobradinho, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez., 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **Henry Wallon**: psicologia e educação. 6ª ed. São Paulo, Edições Loyola: 2006.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon**: psicologia e educação. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 9-18.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009a. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 12/01/2010.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009b. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>>. Acesso em: 19/07/2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul., 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>>. Acesso em 12/06/2010.

NADOLNY, L. F. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco a linguagem movimento**, 2010. 101 f. Dissertação. (Mestrado em Educação - Cultura, escola e ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

NÓVOA, A. Dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio**, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago./out., 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41-88.

OLIVEIRA, S. M. L. A Legislação e as Políticas Nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. MACHADO, M. L. de A. (Org.) São Paulo: Cortez, 2002.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação e Linguagem**. São Paulo, n. 15, p. 99-116, jan./jun., 2007.



PIMENTA, S. G. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**, p. 43-50, Brasília, MEC/SEF, 1994.

PIMENTA, S. G. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. BARBOSA, R. L. L. (Org.) São Paulo: Editora UNESP: 2004.

PINAZZA, M. A. **Identidades, formações e desenvolvimento das/dos profissionais de educação infantil**. In: V Congresso Paulista de Educação Infantil, 2009, São Paulo. Anais do V Congresso Paulista de Educação Infantil. São Paulo: Tec Art Editora Ltda., 2009.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr., 2004.

PONTE, J. P. **Concepções dos professores de Matemática e Processos de Formação**, 1992. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/DOCS-PT/92-ponte\(Ericeira\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/DOCS-PT/92-ponte(Ericeira).doc)> Acesso em 30/03/2011.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na educação infantil**: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.

RICHTER, L. M. **Movimento corporal da criança na educação infantil**: expressão, comunicação e interação. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 16, p. 27- 34, jan./abr., 2001.

RODRÍGUEZ, C. G. Educação física infantil: motricidade de 1 a 6 anos. São Paulo: Phorte, 2005.

ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Editora Champagnat, 2010, p. 25-42.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SILVA, A. P. S. da Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: **ANPED**, 23<sup>a</sup>., Caxambú, MG, 2000.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.) **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SAYÃO, D. T. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação/SME. Divisão de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF. Florianópolis, 2000.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.2, p. 55-67, São Paulo, jan., 2002.

SILVA, S. R. L. S.; PASSOS, L. F. O trabalho docente do professor formador dos cursos de licenciatura de matemática: um estudo de caso em uma instituição privada. In: **EBRAPEM** - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 12, 2008, UNESP. Rio Claro: 2008, p. 1-18. Disponível em: < <http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrape> 2008/upload/206-1-A-GT1\_silva\_ta.pdf >. Acesso em 12/04/2010.

SIMÃO, M. B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Revista Zero a Seis** - UFSC, Florianópolis, n.12, jul./dez., 2005. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/viewArticle/2099> >. Acesso em 13/03/2010.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno CEDES**, ano XXI, n. 53, abril /2001.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, mai./ago., 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, jan./abr., p. 5-23, Campinas, ANPED, Editora Autores Associados, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Vozes: 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UCHÔGA, L. A. R.; PRODÓCIMO, E. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**. Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, jul./set., 2008.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editores, 2008.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA - CULTURA, ESCOLA E ENSINO

As Coordenações dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES de Curitiba

Curitiba, 14 de setembro de 2009

Prezado (a) Professor (a)

Apresento-lhe a mestrande **Fabíola Berwanger** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que está realizando a pesquisa (dissertação): *“Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná”*.

O trabalho envolve análise de documentos e entrevistas com os professores que atuam em disciplinas sobre os saberes do movimento no Curso de Pedagogia. Portanto solicito a autorização e colaboração de V. Senhoria para a realização da pesquisa.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos pelo telefone 41-96853533 ou pelo endereço eletrônico [marynelma@ufpr.br](mailto:marynelma@ufpr.br)

Saudações acadêmicas.

Profª Dra. Marynelma Camargo Garanhani  
Orientadora da Pesquisa

**ANEXO 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA - CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Mestranda: Fabíola Berwanger  
Orientadora: Profª Dra Marynelma Camargo Garanhani

**Pesquisa:**

1. Como você compreende o movimento na Educação Infantil?
2. Quais as principais fontes que você utiliza em suas aulas?
3. Como você organiza a sua disciplina?
4. O que você espera da professora que faz a disciplina?
5. Se você fosse o coordenador do curso como organizaria a grade curricular do curso em relação às disciplinas sobre movimento?
6. Referências pessoais e profissionais:  
Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
Instituição em que trabalha: \_\_\_\_\_  
Disciplina que ministra aulas: \_\_\_\_\_  
Qual a sua formação: \_\_\_\_\_  
Quanto tempo de docência universitária você tem? \_\_\_\_\_  
Já deu aula para criança pequena? \_\_\_\_\_

**ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA - CULTURA, ESCOLA E ENSINO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, estando devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada “Saberes e práticas sobre o movimento do corpo infantil: o contexto da formação inicial de professoras da criança pequena”, realizada pela pesquisadora Fabíola Berwanger, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a orientação da Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani, concordo em participar da pesquisa, sob a condição de preservação de minha identidade, tanto na coleta dos dados como no tratamento e divulgação dos mesmos.

Curitiba,

---

Assinatura